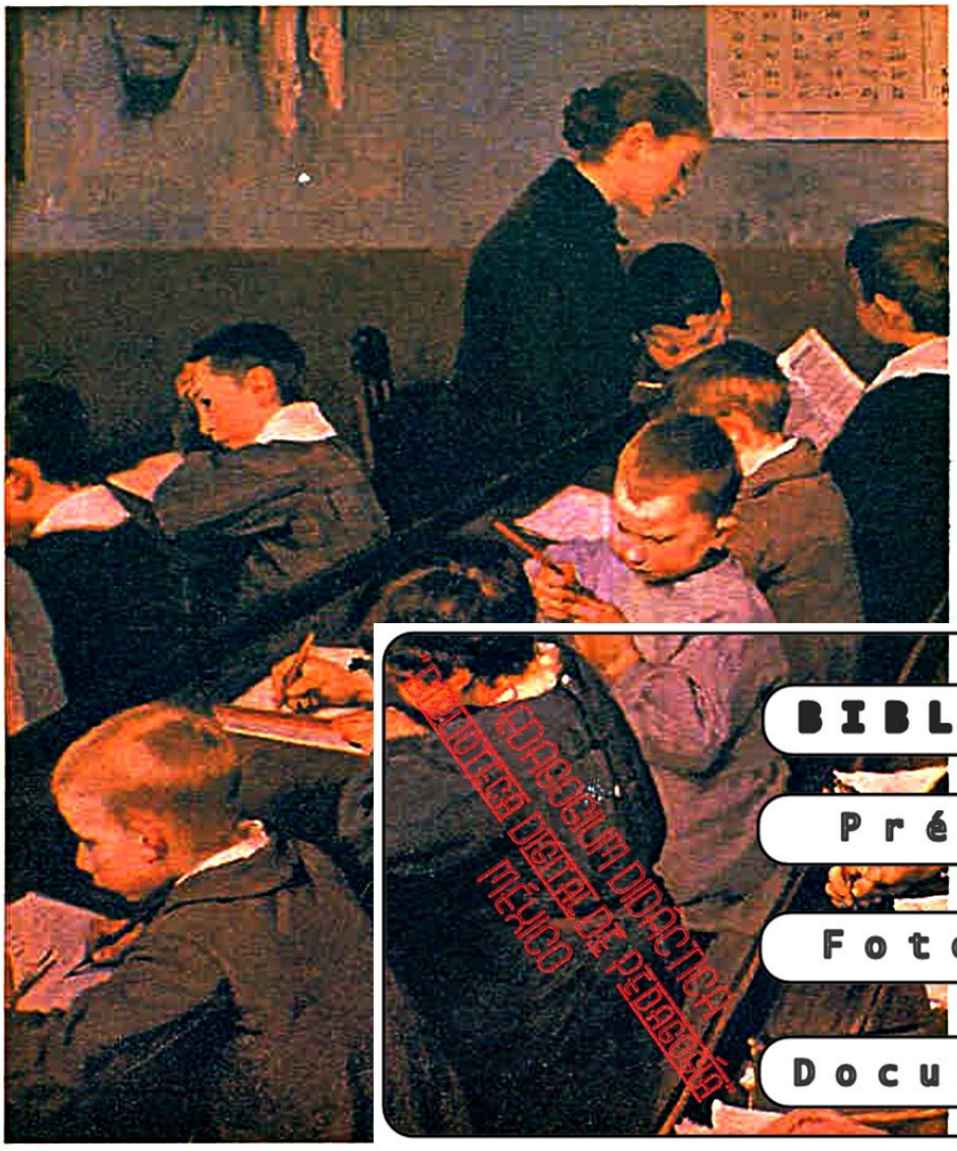
A. Hargreaves

Profesorado, cultura y postmodernidad

(Cambian los tiempos, cambia el profesorado)



BIBLIOTECA
Préstamo
Fotocopia
Documento PDF
BIBLIOTECA DIGITAL DE PEDAGOGÍA
FEDICOMS UNAM DIDÁCTICA
MÉXICO

QUINTA EDICIÓN

Morata

Título original de la obra:
CHANGING TEACHERS, CHANGING TIMES
Teacher's work and culture in the postmodern age

© Andy Hargreaves
First published by Cassell, London, 1994
Reprinted in 1995

Primera edición: 1996
Segunda edición: 1998 (reimpresión)
Tercera edición: 1999 (reimpresión)
Cuarta edición: 2003 (reimpresión)
Quinta edición: 2005 (reimpresión)

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y siguientes. Código Penal).

© EDICIONES MORATA, S. L. (2005)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Derechos reservados
Depósito Legal: M-45.666-2005
ISBN-13: 978-847112-406-7
ISBN-10: 84-7112-406-8

Compuesto por: Ángel Gallardo
Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: ELECE. Algete (Madrid)
Cuadro de la cubierta: *Salle de classe* de Henri Jules Jean Geoffroy (1889).
Reproducido con permiso del Ministerio de Educación de Francia

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Contenido

PRÓLOGO A LA EDICIÓN ESPAÑOLA: **Dilemas del presente, retos para el futuro,** por Nieves BLANCO 11

INTRODUCCIÓN DEL DIRECTOR DE LA COLECCIÓN INGLESA 19

PREFACIO Y AGRADECIMIENTOS 23

PRIMERA PARTE: El cambio 27

CAPÍTULO PRIMERO: **Instrumentos y deseos (El proceso de cambio)** 29
Introducción, 29.—La esencia del cambio, 31.—*El contexto del cambio*, 35.—*El proceso del cambio*, 37.—*Trabajo*, 41.—*Tiempo*, 44.—*Cultura*, 45.—*Futuro*, 47.

CAPÍTULO II: **El malestar de la modernidad (El pretexto para el cambio)** 48
La comprensión del cambio, 48.—*El malestar de la modernidad*, 50.—*La crisis de la modernidad*, 59.—*Conclusión*, 61.

CAPÍTULO III: **¿Postmodernidad o postmodernismo? (El discurso del cambio)**.. 64
Introducción, 64.—*Postmodernidad y postmodernismo*, 64.

CAPÍTULO IV: **Las paradojas postmodernas (El contexto del cambio)** 73
Introducción, 73.—*1. Economías flexibles*, 74.—*2. La paradoja de la globalización*, 79.—*3. El final de las certezas*, 83.—*4. El mosaico móvil*, 91.—*5. El yo ilimitado*, 100.—*6. Simulación segura*, 106.—*7. Comprensión del tiempo y del espacio*, 112.—*Conclusión*, 114.

SEGUNDA PARTE: Tiempo y trabajo 117

CAPÍTULO V: **Tiempo (¿Calidad o cantidad? El trato de Fausto)** 119
Introducción, 119.—1. *Tiempo técnico-racional*, 120.—*2. Tiempo micropolítico*, 123.—3. *Tiempo fenomenológico*, 124.—*4. Tiempo sociopolítico*, 132.—Separación, 132.—Colonización, 135.—*Conclusión*, 139.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CAPÍTULO VI: **Intensificación (El trabajo de los profesores, ¿mejor o peor?)** ... 142
Introducción, 142.—*La tesis de la intensificación*, 144.—*El tiempo de preparación: una cuestión crítica*, 146.—*El tiempo del profesor y la intensificación*, 149.—*El tiempo del profesor y la profesionalidad*, 151.—*Los beneficios del tiempo de preparación*, 154.—*Las perversiones del tiempo de preparación*, 156.—*Conclusión*, 161.

CAPÍTULO VII: **Culpabilidad (Estudio de las emociones en la enseñanza)** 165
Introducción, 165.—*Enseñanza y culpabilidad*, 166.—*Dos tipos de culpabilidad*, 168.—*Las trampas culpabilizadoras*, 170.—1. Compromiso con la atención, 170.—2. La apertura de la enseñanza, 173.—3. Rendición de cuentas e intensificación, 174.—4. La apariencia de perfeccionismo, 176.—*Un caso de culpabilidad*, 179.—*Conclusión*, 182.

TERCERA PARTE: La cultura 185

CAPÍTULO VIII: **Individualismo e individualidad (El conocimiento de la cultura del profesor)** 187
La herejía del individualismo, 187.—*Las culturas de la enseñanza*, 189.—*El individualismo como un déficit psicológico*, 191.—*El individualismo como una condición del lugar de trabajo*, 195.—*La redefinición de los determinantes del individualismo*, 197.—*Individualismo y atención personal*, 199.—*Individualismo e individualidad*, 204.—*Individualismo y soledad*, 206.—*Conclusión*, 208.

CAPÍTULO IX: **Colaboración y colegialidad artificial (¿Copa reconfortante o cáliz envenenado?)** 210
Las críticas de la colegialidad, 212.—*Culturas de colaboración*, 218.—*Colegialidad artificial*, 221.—*La colegialidad artificial en marcha*, 222.—1. Empleo obligatorio del tiempo de preparación, 222.—2. Consultas con maestros de apoyo de educación especial, 225.—3. La tutoría a cargo del compañero, 230.—*Conclusiones y consecuencias*, 233.

CAPÍTULO X: **La balcanización de la enseñanza (Una colaboración que divide)** 235
Introducción, 235.—*"Roxborough High": Balcanización tradicional*, 239.—1. Identificación con las asignaturas y relevancia de lo académico, 242.—2. Diferencias de categorías, 244.—3. El aislamiento de cada asignatura y el mito de la inmutabilidad, 246.—*Lincoln Secondary School: una balcanización reformulada*, 249.—1. Cohortes frente a departamentos, 250.—2. Asignaturas troncales frente a las exploratorias, 252.—3. "Los del poder" frente a "los que no son del poder", 254.— Resumen, 258.— *La búsqueda de soluciones*, 258.

CAPÍTULO XI: **La reestructuración (Más allá de la colaboración)** 264
Introducción, 264.—*La reestructuración y las culturas de colaboración*, 268.—*Más allá de la colaboración*, 272.—1. ¿Visión y voz?, 272.—2. Confianza en las personas o confianza en los procesos, 275.—3. Estructura o cultura, 279.—4. Procesos y fines, 284.—*Conclusión*, 286.

ESQUEMAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS ESPAÑOL Y CANADIENSE 288

SOBRE EL AUTOR 291

ÍNDICE DE AUTORES 293

ÍNDICE DE MATERIAS 297

OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS 301

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Este libro está dedicado a mi madre y a mi difunto padre. Aunque se les negaron los beneficios de la educación que merecían, siempre apreciaron su valor. Tras el fallecimiento de mi padre, mi madre apoyó decididamente mi propia educación, tanto durante como después de la etapa obligatoria, a veces, a costa de considerables sacrificios personales. El sacrificio es una de las virtudes humanas más pasada de moda y menos valorada. Para mi madre, y las personas de su sexo, clase social y época, constituía la forma suprema de amar. Especialmente para quienes lo ofrecen, el sacrificio no precisa devolución, sino sólo aceptación y redención. A quienes actuaron así por el futuro de sus hijos, y a mi madre en particular, va dedicado este libro.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

PRÓLOGO A LA EDICIÓN ESPAÑOLA

Dilemas del presente, retos para el futuro

Por Nieves Blanco
Universidad de Málaga

Poco conocido aún en nuestro país [1], Andy HARGREAVES es un sociólogo de la educación, buen conocedor del mundo de la enseñanza porque lo ha vivido desde diferentes posiciones: como maestro de primaria, como investigador y como profesor universitario. Actualmente es catedrático de Administración Educativa en el Instituto de Estudios Educativos de Ontario (OISE).

Si bien ha abordado diferentes temáticas que van desde la investigación educativa a las reformas, desde la política educativa a las interacciones en el aula, su trabajo puede caracterizarse, en su conjunto, como una profundización en los procesos sociales de la enseñanza. Últimamente se ha centrado, de modo más específico, en los problemas del cambio —no en vano dirige el Centro Internacional para el Cambio Educativo del OISE— y sus repercusiones en el desarrollo profesional y en las culturas de la enseñanza; en las paradojas de los cambios que se están produciendo, en los dilemas, en los conflictos que crean. Cuestiones que analiza considerando todas las perspectivas implicadas y las distintas dimensiones —políticas, sociohistóricas y morales— de la profesión docente y de las estructuras en que se desarrolla.

Pero si hubiera que buscar un eje de articulación en su obra, éste lo formarían los docentes: conocer, comprender y dar voz a los maestros y maestras, al modo en que viven, piensan y sienten su trabajo, a la forma en que les afectan los cambios que se les imponen o los que ellos mismos buscan; aunque sin olvidar otras voces, otras razones, otros protagonistas. Por eso HARGREAVES puede ofrecer una imagen realista y equilibrada de la enseñanza que ayuda a conocerla, a comprenderla y a mejorarla. Ésta es una constante en sus escritos: ofrecer sugeren-

[1] Un acercamiento a sus ideas puede encontrarse en la entrevista que F. Hernández y J. M. Sancho sostuvieron con motivo de su visita a España ("Andy Hargreaves. La importancia de vivir en la frontera". Cuadernos de Pedagogía n.º 233: págs. 86-93). Y, más extensamente, en los trabajos que se han traducido: "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor". *Revista de Educación*, n.º 298: págs. 31-53, 1992; "La reforma curricular y el maestro". *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 211: págs. 50-54, 1993; "La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza". *Kikiriki*, n.º 35: págs. 49-61, 1994.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

cias para mejorar la calidad de las prácticas educativas, para que la enseñanza ayude —en el más amplio sentido— a los niños y niñas y para que las escuelas puedan convertirse en lugares donde los maestros y maestras puedan estar a gusto, desarrollar sus propósitos y disponer de autonomía para mejorar... Y tiene claro el autor que eso supone cambiar la estructura de relaciones de poder para, después, redistribuirlo tanto dentro como fuera de la escuela y del aula.

Las reglas del mundo están cambiando...

"Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas". Con esta frase finaliza el libro cuya presentación me honra realizar y que ha recibido en 1995 el reconocimiento de la Asociación Americana de Centros de Formación de Profesores. Una obra que tiene como objeto analizar los cambios producidos en las condiciones sociales, económicas y políticas en el mundo contemporáneo y las consecuencias que tienen en la enseñanza y en el trabajo del profesorado.

El autor parte de un presupuesto que, a estas alturas, es ya indiscutible. La modernidad, esa concepción del mundo que surge de la Ilustración, que se fundamenta en la idea de que la naturaleza se puede transformar y que el progreso social puede alcanzarse desarrollando de modo sistemático la comprensión científica y tecnológica para aplicarlas a la vida social y económica, está en crisis. El surgimiento de nuevas condiciones sociales, políticas y económicas han llevado a reconceptualizar todo el sistema de valores sociales y personales en que se asentaba.

Eso es la postmodernidad, la reformulación nacida a partir tanto de la crisis de la modernidad como del surgimiento de nuevas condiciones sociales y culturales con características diferenciadas y ya bien definidas. En lo económico, la flexibilidad y una nueva concepción del consumo y la acumulación, tanto de bienes materiales como de conocimiento e información. En lo político, la globalización y la reconstrucción de las identidades nacionales. En lo social, la muerte de las certidumbres que dan paso a la aceptación de la diversidad en sus más amplias facetas (religiosas, culturales, étnicas...). En lo organizativo, la burocratización deja paso a instituciones más flexibles, capaces de adaptarse a nuevas funciones y donde los papeles sociales de sus miembros se desean móviles más que estables. Es la capacidad para cambiar, para adaptarse a nuevas demandas lo que las define, no una rígida identidad. En lo personal, si la modernidad ha valorado y enfatizado la formación y la creación de identidades personales potenciando éstas en el marco de instituciones o grupos, la postmodernidad rescata el valor de las emociones, de la identidad individual, de las diferencias y la autonomía. Pero todo ello en un marco donde las seguridades ya no tienen la solidez que tuvieron en el pasado y donde el relativismo y la incertidumbre pasan a primer plano y nos enfrentan a la inseguridad y a la necesidad de tomar decisiones, de deliberar en el pleno sentido del término: de tomar opciones sin la seguridad de que podamos derivar la responsabilidad de ellas a otro lugar, sea el conocimiento científico, las instituciones...

Esta nueva condición social es, potencialmente, más enriquecedora para los individuos y los grupos. Pero no hay anverso sin reverso, y esto vale tanto para lo

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

social como para lo educativo. Si la flexibilidad económica tiende hacia la diversificación, también puede llevar a la división y al incremento de las desigualdades. Si la globalización ha roto las fronteras también puede llevar a la resurrección de *curricula* etnocéntricos y xenofóbicos. El cuestionamiento de rígidas seguridades científicas y morales ahuyenta el dogmatismo, pero puede dar paso al todo vale, a la superficialidad y a la pérdida de los valores morales y los compromisos ideológicos. La complejidad del conocimiento y la sofisticación tecnológica contribuyen a romper el aislamiento, la auto-suficiencia individual y crean espacios para la cooperación, pero también para la homogeneidad y la colaboración artificial y espuria. La compresión del tiempo y del espacio permite mayor flexibilidad, oportunidades para la comunicación y asunción de responsabilidades, pero también las crea para el estrés, la saturación de trabajo, la superficialidad y la pérdida de reflexividad.

Así que, como HARGREAVES apunta, no se trata ni de "aceptar la condición postmoderna de forma acrítica (ni) de rechazarla como simple charada capitalista que se limita a reinscribir los modelos tradicionales de dominación y control dentro de estructuras más elaboradas y evasivas" (pág. 70). Puesto que ofrece posibilidades pero también riesgos y nuevas restricciones, hay que asumirla y analizarla como lo que es: un nuevo marco de condiciones y relaciones sociales en el que tenemos que poner en juego aquellos valores políticos y morales que consideramos deseables en unas prácticas educativas que merezcan tal denominación.

Cambios que afectan a la enseñanza y al profesorado

La enseñanza y el trabajo de los maestros y maestras se verá afectado en la medida en que se modifiquen las condiciones y los valores sociales. Las escuelas nacieron de la modernidad y constituyen en este momento tanto los símbolos de ésta como el reflejo y el síntoma del "malestar de la modernidad", que se viven de un modo especial en la enseñanza secundaria. Tal vez por ello el autor les presta una atención especial, aunque no exclusiva. Las lectoras y lectores encontrarán que los análisis de HARGREAVES en este sentido son no sólo acertados sino también extrapolables a nuestro contexto en sus dimensiones fundamentales: la organización burocratizada e inflexible de los departamentos y el aislamiento entre ellos; la formación y socialización del profesorado primero en sus materias y luego, en el mejor de los casos, respecto a la enseñanza en sí; la dificultad de comunicación en torno a cuestiones no ligadas a la asignatura de que se es especialista... Características que cuadran mal con las demandas que las nuevas condiciones sociales plantean, que son una fuente permanente de tensiones y que el autor explora en sus repercusiones organizativas, morales, personales, culturales y políticas.

Hay tres ejes básicos en torno a los que Andy HARGREAVES aglutina su análisis respecto a los retos que la postmodernidad plantea al profesorado: el trabajo, el tiempo y las culturas de la enseñanza.

El trabajo de los maestros y maestras está sujeto a más demandas y de mayor complejidad que en otras etapas históricas; demandas que, a menudo, son contradictorias entre sí, que cambian con rapidez y que suelen configurar una

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

imagen de incertidumbre y un incremento de los riesgos en la toma de decisiones. ¿Cuál es el sentido de la escuela, qué papel ha de jugar respecto a la sociedad? ¿Cuál es el sentido de los diferentes niveles educativos? ¿Qué conocimiento es importante? ¿Cómo incorporar los problemas sociales relevantes? ¿Cómo proporcionar una formación que integre la extensión —accesible a todo el alumnado— y la profundidad? ¿Seguimos siendo "profesores" o nos vamos a convertir en "entretenedores" de adolescentes? ¿En qué parcelas de decisión puede intervenir el alumnado, los padres y madres?...

A los cambios cualitativos, los que tienen que ver con la función social de la escuela, las nuevas directrices curriculares, las modificaciones en el propio papel de los maestros y maestras, se añaden nuevas tareas a realizar, colectiva e individualmente. Esto genera lo que se ha venido denominando "intensificación": un incremento de las demandas que implica reducción del tiempo que los docentes deberían dedicar a funciones "educativas" y una saturación de tareas administrativas y burocratizadas. En definitiva, fuertes modificaciones en la estructura del puesto de trabajo que también afecta al profesorado español como lo documentó la evaluación de la Reforma del Ciclo Superior de E.G.B. en Andalucía [2].

Para tratar de dar salida a este problema se han producido peticiones y concesiones de mayor tiempo para planificar, coordinarse, prepararse... Sin duda esto supone un avance, pero aún tímido y no siempre adecuadamente rentabilizado. En este sentido, puede sernos muy útil el análisis que realiza HARGREAVES sobre la utilización y el significado del "tiempo de preparación" en el contexto canadiense. Su conclusión es que si bien este tiempo es necesario, no garantiza por sí mismo una mejora en la calidad ni de la enseñanza en general ni del desarrollo profesional en colaboración. El autor abcga por una mayor flexibilidad administrativa en el uso de este tiempo, en centrar el interés en garantizar unas condiciones que permitan un desarrollo cooperativo y profesional, pero igualmente llama la atención sobre la tendencia de la Administración a controlar dicho tiempo para beneficio de la burocracia, no de la educación.

El tiempo es una dimensión que estructura nuestro trabajo pero que, a su vez, es estructurado por él y que hay que analizar en sus distintas facetas: física, subjetiva [3], micropolítica y sociopolítica. Lejos de ser una cuestión banal, tanto la cantidad de tiempo de que dispone el profesorado cuanto, en mayor medida, quién controla ese tiempo y para qué propósitos, se convierten en asuntos cruciales. El tiempo es escaso y la Administración, con su percepción racional y monocrónica, tiende cada vez más a controlarlo, a regularlo, a "colonizarlo" para que los docentes realicen aquellas tareas que se les demandan en lugar de

---

[2] PEREZ A. y GIMENO, J. (1994): *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.

[3] Es muy interesante el análisis, tanto de las vivencias diferenciadas del tiempo entre la Administración y los docentes, como entre éstos últimos en función del nivel en que enseñan y de su género. El tiempo policrónico, más propio de las mujeres y de los niveles inferiores del sistema educativo que resalta las relaciones sobre las acciones, se orienta más hacia las personas que hacia las tareas y, por ello, es sensible al contexto y a sus demandas; y muestra una capacidad flexible para manejar acciones distintas simultáneamente. Frente a él se sitúa el tiempo monocrónico de los administradores, de los varones y de los niveles superiores de la enseñanza; un tiempo lineal en que una acción sigue a otra, con escasa atención al contexto y a las necesidades del momento y donde la racionalización y la eficacia son elementos clave.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

emplearlo para satisfacer sus propias necesidades o cumplir sus propios propósitos.

En la medida en que esto suceda, la capacidad del profesorado para desarrollarse profesionalmente se verá reducida, porque si se le asigna un tiempo para que desarrolle el *curriculum* y pierde el control sobre el "uso" de este tiempo, lo está perdiendo también sobre el desarrollo del *curriculum* y el suyo propio. Exigir más tiempo para el desarrollo del *curriculum* no debería entenderse como sinónimo de aceptar que eso lleva consigo la regulación de ese tiempo. Si no se quiere que las "trampas" (tanto de la Administración como de los propios docentes individualmente) nos atrapen, debería pensarse en mecanismos profesionales y locales de responsabilidad sobre el uso del tiempo, en unas condiciones de flexibilidad que permitan aunar la autonomía y la responsabilidad, las necesidades colectivas de un centro y las individuales de cada uno de sus miembros.

Pero eso es complicado porque, en última instancia, de lo que hablamos es de un trasvase de poder desde la Administración a los docentes. Y en esta batalla, tanto en otros contextos como en el español, estamos ante una situación en la que "muchos docentes (y sus sindicatos o federaciones) corran el riesgo de quedar atrapados en un 'trato de Fausto', según el cual, para conseguir una enorme riqueza de tiempo extra, vendan su alma profesional (su control y libertad de criterio en la organización y uso de ese tiempo) y de su identidad privada (su acceso a la camaradería espontánea de la cultura del 'área cerrada' del profesorado)" (pág. 138). De ningún modo esto significa minimizar la importancia de conseguir más tiempo extra fuera de la estricta presencia en las aulas, sino una llamada de atención para evitar confundir la necesidad de más tiempo (imprescindible para una mejora en la docencia y en las condiciones de trabajo) con las cuestiones clave respecto a cómo se usa ese tiempo y quién lo controla.

Todos los aspectos a que me he referido, así como los cambios y los retos que plantean, vienen a confluir en las **culturas de trabajo de la enseñanza**; por eso HARGREAVES les dedica un considerable espacio y atención. Se denomina culturas de trabajo al conjunto de supuestos básicos —actitudes, valores, creencias,...— que son compartidos por los docentes —sea en general o en un grupo concreto—, así como a las pautas de relación e interacción entre ellos y a las condiciones contextuales de su trabajo.

En el texto se identifican cinco formas básicas que adoptan estas culturas de trabajo: individualismo, balcanización, culturas cooperativas, colegialidad artificial y mosaico móvil. Su análisis integra y muestra las conexiones entre contenido, forma y estructura en cada una de ellas, así como sus paradojas y sus trampas. Erradicar el individualismo puede suponer cercenar la individualidad y la creatividad de enseñantes particulares, la cooperación puede ser utilizada para satisfacer propósitos ajenos al profesorado resultando éste alienado...

Aunque en su conjunto este análisis constituye una aportación relevante y útil, quizá lo sea especialmente el de la cultura balcanizada, por cuanto puede contribuir en mayor medida a comprender las dificultades de la enseñanza secundaria para adaptarse a las nuevas necesidades que surgen de su reorientación, tanto respecto a su sentido como al alumnado al que ha de atender. Hay también importantes sugerencias sobre los cambios organizativos (estructurales) imprescindibles para modificar el contenido y la forma de la cultura profesional de los docentes e implicaciones para su formación tanto inicial como permanente.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Los dilemas del presente

Vivimos en una época en la que es preciso establecer delicados equilibrios, tanto fuera como dentro de la escuela: la individualidad frente a la colectividad, lo privado frente a lo público, la flexibilidad frente a la homogeneización... Necesitamos analizar y comprender el entramado complejo y sutil de lo que está ocurriendo, de lo que son los sistemas educativos en la postmodernidad, en sociedades capitalistas desarrolladas en las que el neoconservadurismo va asentándose con firmeza y decisión. Sociedades y sistemas educativos en los que la utilización fácil e interesada de determinados conceptos se convierte con demasiada rapidez en eslóganes: cambio, renovación, cooperación, colegialidad...

Una de las evidentes virtudes del pensamiento de HARGREAVES es su capacidad para mostrarnos las trampas de las situaciones y de los términos, para plantear el anverso y el reverso de las situaciones. Así, el individualismo produce aislamiento, algo negativo para la enseñanza y para el profesorado; pero tratar de reducirlo puede llevar consigo la supresión de la individualidad y la creatividad de los maestros y maestras. El mosaico móvil, un tipo de organización que se muestra potencialmente útil para atender las demandas que la sociedad plantea a las escuelas y que podría ser el "antídoto" frente a las culturas balcanizadas porque permite y estimula la flexibilidad, también puede generar exclusiones y desamparo.

En cuanto a la colaboración, o a la colegialidad, tan de moda en los últimos tiempos también tiene sus propias trampas. No es una panacea, ni una solución para todo y buena en sí misma. Como el autor destaca, ésta puede ser tanto un recurso para promover el desarrollo profesional y la mejora de la escuela —generada desde dentro— como una forma de asegurar la puesta en práctica, sin resistencias explícitas, de cambios introducidos externamente. En este último sentido, la colaboración puede constituir un medio que haga innecesarias las reglas excesivamente rígidas e imperativas para cumplir propósitos ajenos a los de los propios docentes y estar sirviendo a la burocracia, aunque ahora ésta sea flexible[4].

Algo similar ocurre con la autonomía de los centros. Dependiendo de cómo se entienda y en qué contexto se desarrolle, ésta puede ser o no algo positivo. Como indica HARGREAVES, cuando se produce en un sistema con fondos públicos restringidos y donde se "refuerza el control burocrático del *curriculum* y de la evaluación, la situación puede desembocar en una competitividad cerrada y egoísta en torno a unos objetivos estrictamente definidos de destrezas básicas y éxito académico" (pág. 33). En este caso, la autonomía de las escuelas no lleva a la devolución a éstas de la toma de decisiones sino al desplazamiento de responsabilidades y a la introducción de mecanismos de competencia de mercado que hay que valorar en sus dimensiones políticas, sociales y educativas.

[4] ANGULO, F. (1993): "La evaluación del proyecto curricular de centro o cómo ampliar la autonomía profesional en tiempos de burocracia flexible". *Kikiriki*, n.º 30, págs. 41-48.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Los retos para el futuro

Hay, sin duda, grandes paradojas a las que ha de enfrentarse la enseñanza, derivadas de la condición social postmoderna: una educación integrada pero especializada, homogeneizadora pero diversificada, local y global, autónoma pero sujeta a rendición de cuentas, que busca el cambio pero que también necesita continuidad... En estas condiciones, las maestras y maestros necesitamos revisar y renovar continuamente nuestros propósitos y principios morales y, de modo más amplio, repensar la educación[5]: El sentido de la escuela y del conocimiento, el de la propia organización escolar, el de las normas y la ausencia de ellas, el significado de la autonomía y el desarrollo profesional, el de los valores que guían nuestro trabajo...

Una revisión y renovación que exige no sólo capacidad sino también "espacio" en donde tener lugar. Conseguir ambos es misión tanto del profesorado como de quienes están en condiciones de garantizar ese espacio de decisión. Porque, en términos políticos, es una continua negociación entre control y autonomía.

El texto de HARGREAVES puede ayudarnos a desentrañar la complejidad de las situaciones educativas sin por ello desmoralizarnos, a no perder la fe en la capacidad de cambio y en las posibilidades de mejorar lo existente. Quizá porque siempre apunta, con sencillez y mucho sentido común, posibles salidas desde las que recuperar o no perder nunca de vista la utopía, lo deseable. Para no perder, o recuperar según los casos, la compleja y completa dimensión moral y social de la enseñanza.

Los cambios son inevitables... la mejora es opcional. Los docentes podemos vivir esos cambios como problema o como una posibilidad para mejorar. Pero hacerlo de un modo u otro no depende —en exclusiva— de nuestra voluntad, sino en buena medida de las opciones institucionales que se nos ofrezcan. Para vivir los cambios como posibilidad es preciso que podamos elegir. Cambiar, y hacerlo en una dirección de mejora, requiere en cualquier caso —y para todos los implicados— una condición necesaria: tener claro en qué mundo vivimos y elegir qué mundo queremos.

Málaga, Junio de 1996

[5] Éste fue el cometido del Congreso Internacional de Didáctica, cuyos trabajos están recogidos en VV. AA. (1995) *Volver a pensar la educación* (2 vols.) Madrid, Morata.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Introducción del director de la colección inglesa

En Gran Bretaña y Australia se denomina "enseñanza". En los Estados Unidos y Canadá, "instrucción". Con independencia de los términos que utilicemos, en los últimos años hemos llegado a darnos cuenta de que el profesorado constituye la clave definitiva del cambio educativo y de la mejora de la escuela. La reestructuración de las escuelas, la composición de *curricula* nacionales y provinciales, la elaboración de evaluaciones que sirvan como puntos de referencia adquieren poco valor si no tienen en cuenta al maestro. Los profesores no se limitan a "dar" el *curriculum,* sino que también lo elaboran, lo definen y lo reinterpretan. En último término, lo que el profesorado piensa, cree y hace en el nivel del aula configura el tipo de aprendizaje que llevan a cabo los jóvenes. La apreciación, cada vez mayor, de este hecho conduce a que demos la máxima prioridad en nuestros planes de investigación y perfeccionamiento al trabajo con los profesores y al conocimiento profundo del ejercicio docente.

Para algunos reformadores, la mejora de la enseñanza consiste, sobre todo, en elaborar mejores métodos de aprendizaje, en perfeccionar la instrucción. La tarea principal consiste en formar al profesorado en nuevas técnicas de gestión del aula, en el aprendizaje activo, el aprendizaje cooperativo, en el consejo individual y demás actividades semejantes. Esto es importante, pero también vamos comprendiendo mejor que el desarrollo de los profesores y el perfeccionamiento de su ejercicio docente implica algo más que proporcionarles nuevos métodos. Estamos empezando a reconocer que, para el profesorado, lo que ocurre dentro del aula está muy relacionado con lo que sucede fuera de ella. La calidad, la amplitud y la flexibilidad del trabajo de los profesores en el aula están íntimamente ligados con su desarrollo profesional, con la forma de desarrollarse como personas y como profesionales.

Los docentes no sólo enseñan como lo hacen gracias a las técnicas que hayan podido o no aprender. Su forma de enseñar se basa también en sus orígenes, sus biografías, en el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser. Sus carreras —sus esperanzas y sueños, sus oportunidades y aspiraciones o la frustración de las mismas— son también importantes para su compromiso, su entu-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

siasmo y su moral. Y asimismo lo son sus relaciones con sus colegas, ya sean las propias de comunidades acogedoras que trabajan en conjunto tratando de conseguir objetivos comunes y un perfeccionamiento continuo o las de individuos que actúan aislados, con la inseguridad que a veces produce esa situación.

Igual que vamos comprendiendo estos grandes aspectos de la enseñanza y del desarrollo del profesorado, también empezamos a darnos cuenta de que lo que está en juego es mucho más que la pedagogía, la instrucción o el método de enseñanza. El desarrollo de los profesores, sus carreras, las relaciones con sus compañeros, las condiciones de *status*, recompensas y liderazgo en las que trabajan influyen sobre su actuación en las aulas.

Esta colección internacional —*Teacher Development*— reúne algunos de los mejores trabajos de investigación y dedicados a estos aspectos de la vida y las tareas del profesorado. Los títulos que la componen intentan abarcar las dimensiones más generales de su trabajo, la profundidad de su saber y los recursos biográficos y experimentales sobre los que se basa, las formas que adoptan los cambios del trabajo, papeles y responsabilidades de los docentes a medida que reestructuramos nuestras escuelas, etcétera. En este sentido, los libros de esta colección están escritos por quienes participan en la investigación sobre la enseñanza, trabajan en la formación inicial y continua del profesorado, dirigen y administran a los profesores, trabajan con ellos y, cómo no, por los propios docentes.

Este libro constituye mi aportación personal a la colección. El propósito de la introducción del director de una colección no suele ser describir un texto, sino mostrar también su perfil y relieve. Es evidente que, cuando el libro en cuestión es de uno mismo, esto resulta difícil. En consecuencia, en vez de evaluar el texto, lo resumiré y manifestaré algunos de los fines que me propuse al redactarlo.

"Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza varíen con ellas." Estas frases cierran el presente libro, una exposición del carácter cambiante del trabajo y de la cultura de los profesores en el mundo postmoderno, que se halla inmerso en una rápida transformación. El análisis que presento es amplio en cuanto a su perspectiva, provocador en su estilo y basado siempre en ejemplos descritos con todo lujo de detalles respecto a lo que los profesores piensan, dicen y hacen.

Mi tesis es que nuestras estructuras básicas de la escolarización y de la enseñanza se establecieron en otros tiempos y con otros fines. Muchas escuelas y profesores actuales está orientados aún de acuerdo con la época de la industria mecánica pesada, en la que el maestro, aislado, procesa lotes de niños, agrupados por aulas o niveles, en grupos constituidos según la edad de los alumnos. Mientras la sociedad cambia a una era postindustrial, postmoderna, nuestras escuelas y nuestro profesorado permanecen apegados a enormes edificios de burocracia y modernidad, a jerarquías rígidas, aulas aisladas, departamentos separados y estructuras de carrera anticuadas. El libro describe siete dimensiones fundamentales de la condición social postmoderna y los retos que suponen para los profesores y su trabajo. Espero que, para los lectores, mi análisis de este contexto postmoderno de la enseñanza resulte original, desde el punto de vista teórico, pero también claro. El tema de la postmodernidad es demasiado importante para dejarlo en manos de los intelectuales universitarios, para que se escriba sobre él de forma esotérica e inaccesible. En consecuencia, he tratado de pre-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

sentar unos planes postmodernos para el trabajo de los profesores, orientándolos a un público amplio, sin comprometer su riqueza intelectual.

Basado en entrevistas intensivas con profesores de todos los niveles, este libro muestra lo que ocurre cuando la sociedad cambia pero las estructuras básicas de la enseñanza y la escolarización no. Los profesores se encuentran sobrecargados, experimentan una intolerable sensación de culpabilidad, su trabajo se intensifica y la falta de tiempo ejerce sobre ellos una presión despiadada. Cada vez se añaden más cargas a las estructuras y responsabilidades presentes, pocas cosas se eliminan y, menos aún, se reestructuran completamente para adaptarlas a las nuevas expectativas y exigencias de la enseñanza. Mi libro pretende dar una visión práctica y auténtica de estas realidades de la enseñanza, tal como las experimentan en la actualidad los profesores.

Asimismo, se ocupa de algunas tentativas de reestructuración de la enseñanza, de sus beneficios y de sus aspectos negativos. La colaboración entre el profesorado puede constituir un fundamento positivo para el perfeccionamiento, pero también puede degenerar hacia formas envaradas e improductivas de colegialidad artificial. Puede ocurrir que los administradores se opongan a la cultura restrictiva del aislamiento e individualismo del maestro, erradicando al mismo tiempo con ello toda sombra de creatividad e individualidad. También puede suceder que los profesores consigan disponer de más tiempo, aparte del dedicado a sus clases, para planearlas y prepararlas con otros, aunque perdiendo parte de su capacidad de decisión sobre el modo de emplearlo. Los centros de secundaria podrían reducir las fronteras tradicionales entre los estados balcanizados que conocemos como departamentos de asignaturas, con el único resultado de la aparición, en su lugar, de otras fronteras y subgrupos de intereses particulares. En este sentido, mi libro trata con dureza las tentativas concretas de reestructuración del trabajo del profesorado. Ese análisis no es cínico ni sentimental, sino que se funda con realismo en las palabras y el trabajo de los profesores que padecen en la actualidad cambios de este tipo.

Profesorado, cultura y postmodernidad es un libro que se refiere y refleja a los profesores y la enseñanza, pero no de forma sentimental ni autoindulgente. Está escrito para el profesorado y para quienes trabajan con educadores, así como para los investigadores que quieran comprender mejor el trabajo docente.

Andy HARGREAVES

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Prefacio y agradecimientos

Este libro analiza cómo está cambiando la enseñanza y las opciones y retos que se plantean al profesorado a medida que nos introducimos en la era postmoderna. Pretende ser una exposición asequible aunque rigurosa de la sociedad postmoderna —el tipo de sociedad en la que nos estamos introduciendo— y las transformaciones características que produce y producirá en el trabajo de los profesores. Esta tarea se realiza prestando una atención esmerada y respetuosa a cómo experimentan los profesores los cambios que ya se están efectuando en su actividad. Sus palabras y su trabajo se sitúan en el núcleo fundamental del libro —obra que trata de construir puentes entre la vida cotidiana de los docentes y los profundos cambios sociales que se producen a su alrededor. Trata de comprender estos cambios sociales complejos e, incluso, globales, y también a los propios profesores.

Para bien o para mal, la mayoría de nosotros ha experimentado y comprendido a los docentes en relación con lo que han hecho para nosotros o con nosotros, cuando éramos niños. Sin embargo, como adultos, sólo algunos hemos tenido oportunidad de comprender y apreciar lo que otras personas han hecho a los profesores.

Durante muchos años, en clases y en salas de profesores, he estudiado la vida de trabajo que desarrollan. He sido maestro de niños y ahora lo soy de adultos. He enseñado a profesores y trabajado con ellos. Mis vecinos son profesores, mi mujer es profesora, unos cuantos parientes suyos lo son y algunos de mis mejores amigos también. De una u otra manera, con mayor o menor formalidad, dedico gran parte de mi tiempo a escuchar a profesores cuando hablan de su trabajo y de su mundo.

A pesar de los comentarios adversos que a veces se hacen sobre la costumbre de los profesores de hablar de "lo suyo" allí donde se encuentren, en fiestas incluso, no carece de interés dialogar con ellos sobre su vida de trabajo. En cambio, bajo la capa de historietas y cotilleos y, a menudo, en ella misma, su vida está llena de complejidades y sorpresas. El aprendizaje de la vida de trabajo de los profesores constituye un proceso continuo de descubrimientos sin fin. En cierto

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

nivel, la diversidad es muy grande. Con frecuencia, las preocupaciones de los profesores más antiguos son diferentes de los más modernos. El modo en que ven su trabajo los docentes de secundaria es distinto de los de primaria y los puntos de vista de los responsables de unas asignaturas y de otras difieren entre sí. Los profesores suelen contemplar su tarea de forma distinta a las profesoras; la perspectiva de los pertenecientes a un país o sistema es distinta a la de otros de países o sistemas distintos, y el punto de vista de los profesores actuales difiere de sus antecesores.

Precisamente por eso es fascinante el hecho de que, con independencia de todas las variaciones y vicisitudes de la vida de trabajo de los profesores, hay una serie de regularidades profundas y persistentes que definen lo que realizan la mayoría de los docentes en la mayoría de los ámbitos educativos durante la mayor parte del tiempo. Generalmente, los profesores trabajan con aulas constituidas según la edad de los alumnos; imparten su enseñanza solos, aislados; hacen preguntas cuyas respuestas conocen de antemano; evalúan y se ocupan de sus alumnos sin que éstos los evalúen ni se preocupen por ellos: éstas son algunas de las regularidades más fundamentales e, incluso, sagradas de su trabajo. Sin embargo, en un mundo que experimenta y se encuentra en un proceso de rápida transformación, estas regularidades empiezan a cuestionarse. Y para hacerlo eficazmente, una de las más importantes y de las que hay que ocuparse es la forma de actuar con los profesores, porque, por regla general, no se les trata bien.

En Inglaterra y Gales, los responsables de la política educativa tratan a los profesores como si fuesen niños desobedientes, que necesitaran orientaciones firmes, normas estrictas y algunas sacudidas de evaluación, cortas y drásticas, para mantenerlos alerta. En los Estados Unidos, la tendencia consiste en tratar y entrenar a los maestros como si hubiese que recuperar a alcohólicos, sometiéndolos a programas de instrucción efectiva, de gestión de conflictos o de progreso profesional, cuyo desarrollo se realiza paso a paso, de manera que los hace claramente dependientes de una maestría pseudocientífica pensada e impuesta por terceros.

Esta clase de medidas son irrespetuosas. No muestran ningún aprecio por la profesionalidad de los maestros en relación con su capacidad y obligación de ejercitar sus juicios discrecionales en las circunstancias y con los niños que nadie conoce mejor que ellos. Por otra parte, no son prácticas. Al ocuparse sólo de las cuestiones relativas a los conocimientos, las destrezas y la aquiescencia de los maestros, procurando aumentar su eficacia, dejan de lado otras influencias vitales sobre el carácter y la calidad de su trabajo: el *fin* que se propone el maestro, que orienta lo que hace; la clase de *persona* que es, tanto en su vida como en su trabajo, y cómo influye en su ejercicio docente; el *contexto* en el que trabajan los maestros, que los limita o los libera con respecto a lo que puedan conseguir, y la *cultura* de la comunidad docente y cómo las relaciones (o su falta) de los profesores con sus colegas apoyan o convierten en estériles sus esfuerzos para mejorar la calidad de lo que ofrecen a sus alumnos.

Este libro trata de estos aspectos influyentes, aunque escurridizos, del trabajo de los profesores: de las dimensiones personal, moral, cultural y política de la enseñanza. Examina estos aspectos y sus consecuencias para la enseñanza en el contexto de una época de cambios rápidos y de largo alcance en el trabajo de

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

los profesores, así como en el mundo en general; una época postindustrial, postmoderna, en la que se cuestionan las regularidades fundamentales de la enseñanza y del trabajo de los profesores.

El razonamiento que desarrollo aquí se basa en la comprensión que los propios maestros tienen de sí mismos, en su forma de experimentar su trabajo y en la manera de producirse el cambio. Se funda en muchas horas empleadas en escuchar a profesores que han prestado con generosidad su tiempo para hablar sobre su vida de trabajo. Aquí, debo manifestar una especial gratitud a los profesores de doce escuelas elementales de Ontario que participaron en un estudio sobre el trabajo de los maestros y sus hábitos de preparación o planificación del tiempo, del que se deriva una parte importante de las pruebas presentadas en este libro. El Capítulo X se basa en datos recogidos en diversas escuelas secundarias, cuyos profesores preveían o ya estaban experimentando unos grandes cambios en su trabajo, en el contexto de las normas gubernativas para reestructurar el 9º grado *. También agradezco a estos maestros su gentileza al transmitirme sus puntos de vista de forma tan sincera y abierta en un momento de cambios perturbadores. Rouleen WIGNALL trabajó en la mitad de las escuelas en las que se realizó el estudio sobre los maestros de primaria, cooperó en el análisis y fue coautora del informe final. Bob MACMILLAN trabajó conmigo en una de las escuelas secundarias a las que se refiere el Capítulo X y contribuyó mucho en el análisis de la forma en que los profesores de dicha escuela experimentaban el cambio. Tanto a Rouleen como a Bob, les agradezco su permanente compañerismo y apoyo y, a Bob, su permiso para presentar aquí, en el Capítulo X, parte de nuestro trabajo conjunto. Mi antigua alumna graduada, Betty TUCKER, también me ha permitido amablemente basarme en algunos datos que recogió sobre los *Employee Assitance Programs* de profesores, que se reflejan en el Capítulo VII, y quiero también expresarle mi agradecimiento por ello.

Muchas personas me han brindado apoyo y estímulo intelectuales para desarrollar las ideas y análisis que constituyen este libro. Ya a finales de los años setenta, David HARGREAVES llamó mi atención (y la de muchos de mis compañeros) sobre la importancia de las culturas del profesorado. Judith Warren LITTLE, Milbrey MCLAUGHLIN, Ann LIEBERMAN, Leslie SISKIN, Sandra ACKER, Bill LOUDEN, Peter GRIMMETT, Jennifer NIAS y Peter WOODS han profundizado y ampliado mi comprensión de ese campo. Jonathan NEUFELD me sorprendió con sus peculiares concepciones del tiempo y John SMYTH me hizo una oportuna exposición de sus concepciones alternativas del trabajo de los profesores. Michael FULLAN fue quien primero llamó mi atención sobre la importancia y la complejidad del cambio educativo y trabajó conmigo como colaborador, inspirador y altruista, para comprenderlo e interpretarlo. Mi amigo (y también artista y profesor de arte) Frank LOTTA es el responsable de haberme introducido en las maravillas intelectuales del postmodernismo. Ted GORDON aumentó ese conocimiento y, con otro amigo y colega, Ivor GOODSON, he mantenido las conversaciones más estimulantes sobre su significación y sentido. Gunnar

* Véanse las tablas sobre los sistemas educativos canadiense y español en las páginas 288 y 289 de esta misma obra. *(N. del E.)*

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

HANDAL, Sveinung VAAGE, Karen JENSEN y los alumnos del seminario de graduados de la *Faculty of Education* de la Universidad de Oslo me ayudaron a poner en orden mis ideas sobre la postmodernidad y el trabajo de los profesores cuando todavía estaban en estado embrionario. Linda GRANT, David LENNOX y la *Ontario Public School Teachers' Federation* me estimularon para que pusiese en contacto mi trabajo y mis ideas con los profesores corrientes de Ontario y de Canadá: ellos nunca han dejado de respetar y de reconocer los derechos profesionales de los docentes ni las oportunidades de conectarlos de forma inteligente e interactiva con la investigación que influye en su trabajo y en su mundo, como tampoco han permitido que los investigadores como yo dejen de lado sus responsabilidades respecto a su contribución abierta y eficaz a esa interacción.

Leo Santos ha descifrado milagrosamente mis jeroglíficos al preparar el texto mecanografiado y no tengo más remedio que manifestar la elevada valoración que merece su cariñoso y enérgico apoyo, cuya ayuda excede toda medida. Por último, mi mujer y mis hijos adolescentes, Stuart y Lucy, se han amoldado, como siempre, para tolerar las excentricidades y aguantar los despistes que suelen acompañar a mis esfuerzos para escribir un libro, sobre todo en la fase final. Les prometo arreglar el timbre de la puerta, terminar otra vez de planchar a tiempo y, ahora que ya ha pasado, entono el *mea culpa* por cuanto haga falta. Tanto como su tolerancia, aprecio también su calor, buen humor y cariñoso escepticismo con algunas de mis ideas más "creativas" que caracterizan nuestra vida familiar y que hacen que mi trabajo y mi vida sean más agradables y remuneradores. ¡Mi corazón —y también mi humildad— están en casa!

Los Capítulos V-IX de este libro se basan en materiales ya publicados en otros lugares de una u otra forma, y agradezco la autorización que me han concedido diversas revistas y editores para reproducirlos aquí. Son éstos:

Taylor & Francis y *Qualitative Studies in Education*, por el material que aparece en el Capítulo V [publicado como: HARGREAVES, A. (1990): "Teachers' work and the politics of time and space". *Qualitative Studies in Education, 3* (4), págs. 303-320].

Taylor & Francis y el *Journal of Education Policy*, por los materiales del Capítulo XI [publicados como: "Restructuring restructuring". *Journal of Education Policy, 9*, (1), 1994, págs. 47-65].

Teachers College Press y *Teachers College Record*, por los materiales del Capítulo VI [publicados antes como: HARGREAVES, A. (1992): "Time and teachers' work: An analysis of the intensification thesis". *Teachers College Record, 94* (1), págs. 87-108].

Teachers College Press, por los materiales del Capítulo X [publicados como: "Balkanized secondary schools and the malaise of modernity", en: SISKIN, L., y LITTLE, J. W. (eds.): *Subjects in Question*, Nueva York, Teachers' College Press, 1995].

Pergamon Press y *Teaching and Teacher Education*, por los materiales del Capítulo VII [publicados antes como: HARGREAVES, A., y TUCKER, E. (1991): "Teaching and guilt: Exploring the emotions of teaching". *Teaching and Teacher Education, 7* (5/6), páginas 491-505].

Pergamon Press y el *International Journal of Educational Research*, por los materiales del Capítulo VIII [publicados antes como: HARGREAVES, A. (otoño de 1992): "Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture". *International Journal of Educational Research*].

Corwin Press y Sage Publications, por los materiales del Capítulo IX [publicados antes como: HARGREAVES, A. (1991): "Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration", en: BLASE, J. (ed.): *The Politics of Life in Schools*. Nueva York, Sage].

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

PRIMERA PARTE

El cambio

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CAPÍTULO PRIMERO

Instrumentos y deseos

El proceso de cambio

Introducción

Este libro se refiere al cambio de los profesores. Observa cómo han evolucionado los maestros y la enseñanza en los últimos años y evalúa las transformaciones a las que se enfrentarán los profesores en el futuro. Examina cómo quieren cambiar los políticos y los administradores a los profesores con las reformas que proponen, y las medidas que adoptan para ello. Por último, el libro trata sobre cómo y por qué cambian, en realidad, los profesores, sobre lo que les impulsa o inspira ante todo para cambiar (o para no hacerlo).

Mostraré que el proceso mediante el cual está cambiando la enseñanza y son transformados los profesores es sistemáticamente paradójico. De un modo persistente y exasperante, las buenas intenciones se transmutan y recaen sobre ellos. Incluso los instrumentos de transformación mejor intencionados, que tratan de respetar los juicios discrecionales de los profesores, de promover su progreso profesional y de apoyar sus esfuerzos para construir una comunidad de docentes, se anulan porque se encajan en modelos mecanicistas o se ahogan a través de una inspección sofocante. El tiempo extra que se les concede, aparte de las horas lectivas, puede quedar anulado por una supervisión excesiva y por la reglamentación estricta sobre la forma de utilizarlo. El desarrollo profesional puede trocarse en control burocrático; las *oportunidades* de tutela, en *sistemas* de tutela; las culturas de colaboración, en una colegialidad impuesta. De esta manera, muchos instrumentos administrativos de cambio no sólo acaban con los deseos de los profesores respecto a la enseñanza, sino que amenazan la misma voluntad de enseñar. Eliminan su auténtico motor.

Las razones de estas paradojas del cambio se encuentran en el contexto social general en el que operan las escuelas y del que forman parte. El problema fundamental radica en la confrontación que se produce entre dos fuerzas poderosas. Por una parte, está el mundo, cada vez más postindustrial y postmoderno, caracterizado por el cambio acelerado, una intensa compresión de tiempo y espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

incertidumbre científica. Frente a él, el sistema escolar modernista, monolítico, que sigue pretendiendo obtener unos fines profundamente anacrónicos, en el seno de estructuras opacas e inflexibles. A veces, los sistemas escolares intentan oponerse activamente a las presiones sociales y a los cambios de la postmodernidad. Con mayor frecuencia, procuran responder con seriedad y sinceridad, pero mediante un aparato administrativo enorme y pesado. Desde el punto de vista educativo, esta lucha fundamental se presenta de distintas maneras.

En primer lugar, al sentirse las presiones de la postmodernidad, el rol del profesor se amplía para hacerse cargo de nuevos problemas y obligaciones, aunque se eliminan pocos aspectos del rol antiguo para dar lugar a tales cambios. *En segundo lugar,* las innovaciones se multiplican a medida que se acelera el cambio, creando en los profesores y directores, responsables de su implementación, una sensación de sobrecarga. Se imponen cada vez más cambios y los marcos cronológicos para su implementación se truncan. *Tercero,* con el colapso de las certezas morales, las antiguas misiones y metas empiezan a derrumbarse, aunque hay pocos sustitutos evidentes que ocupen su lugar. *Cuarto,* los métodos y estrategias que utilizan los profesores, junto con los conocimientos básicos que los justifican, están sometidos a una crítica constante —incluso entre ellos mismos— a medida que las certezas científicas pierden credibilidad. Si los conocimientos en que se apoya la enseñanza carecen de base científica, "¿qué fundamento pueden tener nuestras justificaciones de la práctica?", preguntan los educadores. Es patente y peligroso que lo que hacen los profesores carece de fundamento.

El problema no está constituido sólo por los sistemas escolares modernistas ni la solución está en las organizaciones postmodernas. Veremos que las propias sociedades postmodernas están lastradas por posibilidades contradictorias, muchas de las cuales aún tienen que surgir. El desafío del cambio para los profesores y sus líderes se encuadra en las luchas entre la modernidad y la postmodernidad y en el seno de cada uno de estos ámbitos. A través de esos conflictos, se efectúa la reestructuración educativa, bien como oportunidad para una transformación positiva, bien como mecanismo de retracción y restricción. Aquí se ganará o se perderá la batalla por la profesionalidad docente, en cuanto ejercicio de prudencia y juicio discrecional en situaciones que nadie conoce mejor que los profesores [1].

El libro constituye un alegato sobre la enseñanza y el cambio y se basa en un amplio conjunto de experiencias, pruebas y razonamientos para conseguir su propósito. Gran parte del texto, sobre todo los Capítulos V-IX, se basan en concreto y de manera generalizada en el estudio realizado con Rouleen WIGNALL, a finales de los años ochenta, sobre los maestros de primaria, sus puntos de vista respecto a su trabajo y su relación con sus colegas [2]. En este sentido, el razona-

[1] Donald SCHÖN, en *The Reflective Practitioner* (San Francisco, Jossey-Bass, 1983) expone con la máxima claridad esta idea de la acción profesional, como ejercicio del juicio discrecional en situaciones de incertidumbre inevitable y perpetua. Es una idea de profesionalidad muy diferente de la más convencional, basada en nociones de conocimientos esotéricos, dominio del tema de especialistas y *status* público.

[2] El informe inicial del proyecto es: HARGREAVES, A., y WIGNALL, R.: *Time for the Teacher: A Study of Collegial Relations and Preparation Time Use among Elementary School Teachers.* Trasfer Grant Project 51/1070. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

miento del libro no sólo está avalado por las mismas palabras de los maestros, sino que surge directamente también de esas palabras y del sentido que he intentado darles. Por supuesto, recurro a teorías sobre la enseñanza y el trabajo de los profesores y trato activamente de desarrollarlas, pero siempre procuro entablar un diálogo activo con los datos. Es curioso el hecho de que las voces de los maestros estén ausentes o se utilicen como simple eco de las teorías preferidas o presuntas de los investigadores educativos en gran parte de los trabajos escritos sobre la enseñanza y actuación de los maestros. Sin embargo, sus voces tienen su propia validez y carácter afirmativo que pueden y deben llevar a cuestionar, modificar y abandonar aquellas teorías siempre que sea preciso. En este libro, veremos que las palabras de los maestros no se limitan a proporcionar ejemplos vívidos de teorías, sino que también plantean problemas y proporcionan sorpresas a esas teorías.

A lo largo del texto, circulan cuatro temas clave. Como indica el subtítulo, el *cambio* es el primordial, pero hay otros tres campos fundamentales en los que el cambio ejerce su impacto sobre el carácter y la organización de la enseñanza, que son: el *trabajo*, el *tiempo* y la *cultura*. Para orientar al lector sobre estos temas clave, introduciré aquí cada uno de ellos, antes de desarrollarlos con mayor profundidad en el cuerpo del texto.

La esencia del cambio

La gente pretende siempre que cambien los profesores. Es difícil encontrar un momento en el que esta afirmación haya tenido más vigencia que en los últimos años. Esta época de competitividad global, como todos los momentos de crisis económica, está produciendo un pánico moral inmenso ante la forma de preparar a las generaciones del futuro en nuestras respectivas naciones. En momentos como éstos, la educación en general y las escuelas en particular se convierten en lo que A. H. HALSEY llamó una vez "la papelera de la sociedad": receptáculos políticos en los que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto de la sociedad y los problemas insolubles[3]. Pocas personas desean hacer algo respecto a la economía, pero todo el mundo —políticos, medios de comunicación y público en general— quiere hacer algo con la educación.

Con tantos baluartes económicos occidentales tradicionales que presentan un aspecto cada vez más precario en el contexto de un mercado global en expansión, se cargan sobre los sistemas escolares y sus profesores onerosas tareas de regeneración económica. Se les empuja a hacer mayor hincapié en las matemáticas, la ciencia y la tecnología, a mejorar la actuación en el ámbito de las destrezas básicas y a restaurar los niveles académicos tradicionales hasta ponerse a la par o superar a las economías competidoras.

Además de la regeneración económica, en muchos países se prevé que los profesores contribuyan a reconstruir las culturas e identidades nacionales. La integración económica global, tal como se expresa en la creciente unión

[3] HALSEY, A. H.; HEATH, A., y RIDGE, J. (1980): *Origins and Destinations*. Oxford, Oxford University Press.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

económica en Europa y en el Tratado de Libre Comercio en Norteamérica, está sembrando temores de desintegración nacional en países como Gran Bretaña y Canadá —temores de que perderán sus identidades y características específicas culturales y políticas. En consecuencia, como respuesta a la globalización económica y a la migración multicultural, en muchos lugares del mundo se prevé que las escuelas carguen con gran parte del peso de la reconstrucción nacional. Por ejemplo, en un esfuerzo para resucitar los valores y el sentido de certeza moral tradicionales, los *curricula* escolares se rellenan con nuevos contenidos que resaltan la unidad e identidad históricas, geográficas y culturales, contenidos que los profesores deben dominar e impartir.

Por último y de ninguna manera menos importante, se prevé que las escuelas y sus maestros satisfagan estas mayores demandas en contextos de graves restricciones fiscales. Unos Estados apremiados que tienen que afrontar la recesión económica y la carga del bienestar de una población envejecida, están recortando en gran medida su compromiso financiero con la escolarización, esperando que las escuelas y sus maestros, a través de la competencia mercantil y una autogestión frugal, dependan más de sí mismos.

Por tanto, la aquiescencia ideológica y la autosuficiencia financiera se han convertido en la doble realidad del cambio para muchas escuelas y maestros actuales. En muchas zonas del planeta, los efectos de estas realidades se hacen patentes en una multiplicidad de reformas e innovaciones que tienen que afrontar los profesores. Éstas son las que configuran la *esencia* del cambio, las transformaciones reales que deben acometer los docentes. Dos ejemplos —Inglaterra y Gales, y los Estados Unidos— ilustran la magnitud y el carácter de estas reformas.

En Inglaterra y Gales, un violento e implacable cambio, impuesto desde arriba, se ha convertido en un elemento apremiante e inmediato de la vida laboral de los maestros. La introducción de un *National Curriculum* que abarca todas y cada una de las asignaturas y todas y cada una de las etapas; el establecimiento de unos detallados objetivos de aprendizaje relacionados con la edad; la inauguración de un sistema nacional de pruebas estandarizadas; la creación de un nuevo sistema de exámenes públicos y, en fechas más recientes, una vuelta amenazadora a los métodos tradicionales de enseñanza en las escuelas primarias son algunos de los numerosos cambios impuestos simultáneamente que tienen que afrontar los profesores[4].

Estos importantes y apremiantes cambios son lo que David HARGREAVES y David HOPKINS llaman *cambios en las ramas*: significativos, aunque específicos cambios de práctica que, cuando se producen, los profesores pueden adoptar, adaptar, oponerse a ellos o esquivarlos[5]. Subyacentes a ellos hay transforma-

[4] En mi libro: *Curriculum and Assessment Reform* (Milton Keynes, Open University Press, y Toronto, OISE Press, 1989), expongo con mayor detenimiento el impacto de estas reformas interconectadas. La negativa de los profesores, en 1993, a administrar las pruebas del *National Curriculum* y el establecimiento de una comisión, presidida por Sir Ron DEARING, para estudiar el impacto de las cargas que suponían las pruebas en el trabajo de los profesores, ponen de manifiesto la limitada eficacia de la reforma por aquiescencia.

[5] Véase: HARGREAVES, D., y HOPKINS, D. (1991): *The Empowered School*. Londres, Cassell.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ciones aún más profundas, que se sitúan en las mismas raíces del trabajo de los maestros y se refieren al modo de definición y organización social de la enseñanza misma, influyendo en dicho trabajo. Esos *cambios radicales* consisten en la introducción de la evaluación obligatoria del rendimiento, para regular los métodos y niveles de los profesores; el paso a la gestión local de las escuelas, como medio para conseguir que los maestros y sus líderes (por mera supervivencia) sean más dependientes de la fuerza del mercado representada por la elección de los padres entre diversas escuelas y respondan en consecuencia; y medidas draconianas encaminadas a hacer que la formación del profesorado sea más utilitaria y menos reflexiva y crítica, destinando una enorme proporción del tiempo de los futuros maestros a la formación práctica en las escuelas, a expensas de la formación teórica universitaria de las facultades de ciencias de la educación, que se supone irrelevante o dañina. Junto a estos cambios radicales, está también el impacto acumulativo de innovaciones múltiples, complejas e innegociables, en relación con el tiempo, la energía, la motivación, las oportunidades para reflexionar y la misma capacidad de los profesores para atender a su cometido.

El caso británico de una transformación múltiple y obligatoria quizá sea extremo. Es extremo en cuanto a su frenético ritmo, su inmenso ámbito de influencia y la gran envergadura de su fuerza legislativa. No obstante, es extremo, más que nada, por la falta de respeto y de consideración que los reformadores han demostrado hacia los mismos docentes. En la desbandada política para implantar la reforma, se ha prescindido de las voces de los profesores, se han pasado por alto sus opiniones y desestimado sus preocupaciones. El cambio se ha desarrollado e impuesto en un contexto en donde se concede poco crédito o reconocimiento a los maestros en relación con su propia transformación y con su capacidad para distinguir entre lo que *puede* cambiarse razonablemente y lo que no puede modificarse.

Es posible que Inglaterra y Gales representen un caso exagerado de transformación educativa rápida y fundamental, pero no aislado. En los Estados Unidos, aunque la política educativa federal tiene poca fuerza legislativa, expresándose sobre todo mediante documentos y debates públicos, la duda generalizada que han promovido esos documentos respecto a la capacidad de unos sistemas escolares anacrónicos para desarrollar las sofisticadas destrezas y competencias necesarias para afrontar los retos económicos del siglo XXI, ha provocado numerosos intentos de emprender una reestructuración completa de la organización de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas.

El cambio que se refleja en muchos esfuerzos reestructuradores estadounidenses muestra bastante más respeto a las capacidades de los profesores y acoge mucho más sus esfuerzos que el representado por la reforma de arriba abajo del Reino Unido. Aun así, las pautas de cambio por aquiescencia que caracterizaron las primeras oleadas de la reforma educativa estadounidense no se han eliminado en absoluto y su persistencia impide a menudo otros intentos de transformación y, en realidad, pueden hacerse pasar por una reestructuración. Por ejemplo, muchos programas estadounidenses de liderazgo del profesorado seleccionan, recompensan y evalúan a los docentes de acuerdo con la adhesión de los mismos a los modelos aprobados que, con frecuencia, conceden una importancia fundamental a las destrezas básicas, y no con arreglo a criterios múl-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

tiples de excelencia y de progreso profesional[6]. De modo semejante, la evaluación de la implementación de enfoques manipulativos y de resolución de problemas de la enseñanza de las matemáticas en California, evidencia que los maestros no suelen ponerlos en práctica por la persistencia de programas paralelos que insisten en la instrucción directa en las destrezas básicas —programas que están vinculados también a la administración de pruebas a los alumnos y a la evaluación del profesorado[7]. A pesar de los esfuerzos de reestructuración, la *esencia* del cambio para los profesores de los Estados Unidos no sólo es compleja, sino también, a menudo, contradictoria. Las antiguas y las nuevas oleadas de reformas crean corrientes cruzadas de cambio que producen confusión, pueden ser difíciles de negociar e, incluso, hundir a los profesores.

Los cambios que prevalecen en Gran Bretaña y en los Estados Unidos también aparecen de diversas formas en Canadá, Australia, Nueva Zelanda, en otros países de la OCDE y en otras muchas naciones. ¡El cambio educativo acelerado es un fenómeno global! ¿Por qué tienen que afrontar los profesores tantos cambios? ¿De dónde surgen? ¿Qué sentido tienen?

Unas respuestas satisfactorias a las preguntas sobre la esencia y el contexto del cambio educativo no pueden hallarse en esos clichés enigmáticos que afirman que el cambio nos rodea por completo o que lo único cierto respecto al futuro es que el cambio es inevitable. Es mejor dejar este tipo de aforismos para los libros de psicología *pop* sobre el cambio personal, el potencial humano o el perfeccionamiento corporativo.

Tampoco se encuentran respuestas satisfactorias atendiendo a los aspectos específicos de cada cambio particular en cada país concreto. En principio, la gestión organizada en las escuelas, por ejemplo, puede ser buena o mala. La cesión de amplios poderes de decisión a cada escuela puede llevar a la diversidad, la innovación y la potenciación profesional *(empowerment)* del profesorado. Pero, cuando la gestión en el nivel escolar se implementa en un sistema en donde la financiación pública es escasa y se mantiene y refuerza el control burocrático del *curriculum* y de la evaluación, la situación puede desembocar en una competitividad cerrada y egoísta en torno a unos objetivos estrictamente definidos de destrezas básicas y éxito académico. En este caso, la gestión en el nivel escolar no significa una devolución del poder de decisión, sino un modo de desviar las culpas[8]. En consecuencia, no pueden valorarse en abstracto los pros y los contras

---

[6] POPKEWITZ, T., y LIND, K. (1989): "Teacher incentives as reforms: Teachers' work and the changing control mechanisms in education". *Teachers College Record, 90*, págs. 575-594; SMYTH, J., y GARMAN, N. (1989): "Supervision as school reform: A critical perspective". *Journal of Education Policy, 4* (4), págs. 343-361, y HARGREAVES, A., y DAWE, R. (1990): "Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching". *Teaching and Teacher Education, 6* (3), págs. 227-241, documentan esas prácticas.

[7] Esto se pone de manifiesto en la colección de estudios relacionados con el tema, publicada en: *Educational Evaluation and Policy Analysis, 12* (3), otoño 1990.

[8] Véanse exposiciones amplias sobre las posibilidades y problemas de la gestión directa de las escuelas en: CALDWELL, B., y SPINKS, J. M. (1988): *The Self-Managing School*. Lewes, Falmer Press; y CALDWELL, B., y SPINKS, J. M. (1992): *Leading the Self-Managing School*. Londres y Washington, D.C., Falmer Press. Pueden verse críticas más agudas de los principios y prácticas de la autogestión educativa en la colección de artículos: SMYTH, J. (ed.) (1993): *The Socially Critical Self-Managing School*. Londres y Washington, D.C., Falmer Press.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

que la gestión en el nivel escolar presenta al profesorado, sino sólo en relación con la evaluación paralela de la financiación escolar y del control y evaluación del *curriculum*.

Las pautas contemporáneas de reforma educativa son sistémicas y están interconectadas. Como advierte SARASON, los distintos componentes de la reforma educativa deben tratarse en conjunto, en sus interrelaciones, como un sistema complejo [9]. En la educación, como en otras facetas de la vida, las cosas están unidas. La interrelación de los cambios produce una coherencia especial, que les proporciona un empuje determinado y no otro. Por tanto, un análisis significativo y realista del cambio educativo requiere algo más que el simple balance de ventajas e inconvenientes de reformas concretas, como la de la gestión escolar. Nos exige que relacionemos la parte con la totalidad —una reforma determinada con el fin que persigue y el contexto en que se desarrolla. Y eso requiere que atendamos a las interrelaciones entre las distintas partes en el contexto de la totalidad. Existen *grandes marcos* de cambio educativo y es importante considerarlos.

El contexto del cambio

Los Capítulos II a IV analizan la *esencia* general del cambio educativo, tal como está afectando a los profesores, y el *contexto* del que surge. En ellos expondré fundamentalmente que la construcción de las actuales pautas de cambio educativo está promovida por una poderosa y dinámica confrontación entre dos inmensas fuerzas sociales: las de la modernidad y las de la postmodernidad.

La modernidad es una condición social impulsada y sostenida por la fe de la Ilustración en el progreso científico racional, en el triunfo de la tecnología sobre la naturaleza y en la capacidad de controlar y mejorar la condición humana mediante la aplicación de este bagaje de conocimientos y dominio científicos y tecnológicos a la reforma social [10]. Desde el punto de vista *económico*, la modernidad empieza al separarse la familia y el trabajo a causa de la concentración racional de la producción en el sistema fabril y culmina con los sistemas de producción en masa, el capitalismo de monopolio o el socialismo estatal, como formas de incrementar la productividad y el beneficio. En las economías modernistas, la expansión es esencial para la supervivencia. Desde el punto de vista *político*, es característico de la modernidad mantener el control en el centro, con respecto a la capacidad de decisión, el bienestar social y la educación y, en último término, también la intervención y reglamentación económicas. Desde el punto de vista de la *organización*, se refleja en las grandes, complejas y a menudo pesadas burocracias, dispuestas en jerarquías y segmentadas por especialidades. En las burocracias de la modernidad, las funciones se diferencian racionalmente y las carreras profesionales se ordenan en progresiones lógicas de categoría y antigüedad. Se han hecho muchos comentarios sobre las dimensiones *personales* de la modernidad. En ésta, hay sistema y orden y, con frecuencia,

[9] SARASON, S. (1990): *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco, Jossey-Bass.

[10] En el Capítulo II se revisa y expone la bibliografía sobre la modernidad.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

también cierto sentido de identidad colectiva y pertenencia al grupo. Pero el precio de la racionalidad supone asimismo la pérdida del espíritu o de lo mágico; es lo que Max WEBER describía literalmente como *desencanto*, en comparación con la existencia premoderna [11]. La escala de la vida de la organización y su racionalidad impersonal también pueden llevar a la desafección, la alienación y la falta de sentido de las vidas individuales.

Las escuelas secundarias constituyen los símbolos y síntomas primordiales de la modernidad. Su escala inmensa, sus pautas de especialización, su complejidad burocrática, su persistente incapacidad para comprometer las emociones y motivaciones de muchos de sus alumnos y de un número considerable de sus profesores, son algunas de las formas de expresión de los principios de la modernidad en la práctica de la educación secundaria. En muchos aspectos, la educación secundaria estatal se ha convertido en un componente fundamental de los males de la modernidad.

La mayor parte de los autores sitúan los orígenes de la condición *postmoderna* alrededor de los años sesenta [12]. La postmodernidad constituye una situación social en la que la vida económica, política, de organización e, incluso, personal se organiza en torno a principios muy diferentes de los de la modernidad. *Filosófica* e *ideológicamente*, los avances en las telecomunicaciones junto con la divulgación más amplia y más rápida de la información están cuestionando las antiguas certezas ideológicas a medida que las personas constatan que existen otras formas de vivir. Incluso la certeza científica está perdiendo su credibilidad, cuando los presuntos descubrimientos *definitivos* sobre cosas como el café descafeinado, el calentamiento global, la protección contra el cáncer de mama o la enseñanza eficaz son superados y contradichos, incluso, por otros nuevos a una velocidad cada vez mayor. Desde el punto de vista *económico*, las sociedades postmodernas asisten al declive del sistema fabril. Las economías postmodernas se estructuran en torno a la producción de más bienes pequeños que grandes, a los servicios más que a las manufacturas, al *software* más que al *hardware*, a la información y las imágenes más que a los productos y cosas. El carácter mutable de lo que se produce, junto a la capacidad tecnológica de descubrir los cambios de las demandas del mercado de forma casi instantánea, reducen la necesidad de mantener productos almacenados y de inventarios. En consecuencia, las unidades de negocio reducen su escala drásticamente. Ahora, la acumulación flexible se ha convertido en el principio económico motor, ya que el beneficio depende de la previsión y de la capacidad de respuesta rápida a las demandas locales y cambiantes del mercado.

Desde los puntos de vista *político* y de *organización*, la necesidad de flexibilidad y de respuesta rápida se refleja en la capacidad descentralizada de decisión, en las estructuras de tomas de decisión más uniformes (menos jerarquizadas), una especialización reducida y el difuminado de papeles y límites. Si la metáfora de la organización de la modernidad es el de la huevera de cartón, con sus hue-

[11] WEBER, M. (1981): *General Economic History*. New Brunswick (NJ) y Londres, Transaction Books. WEBER, M. (1968): *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. Nueva York, Bedminster Press.

[12] En el Capítulo IV, se revisa y expone la bibliografía sobre la postmodernidad y sus principales características.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

cos independientes, la correspondiente a la postmodernidad es el mosaico móvil. Los roles y las funciones cambian constantemente en redes dinámicas con capacidad de respuesta cooperativa ante los sucesivos e imprevisibles problemas y oportunidades. Desde el punto de vista *personal*, este mundo postmoderno reestructurado puede dar lugar a una creciente potenciación personal, pero su falta de permanencia y de estabilidad también puede provocar crisis en las relaciones interpersonales, dado que estas relaciones carecen de anclajes fuera de ellas mismas, de tradiciones u obligaciones, que garanticen su seguridad y continuidad.

El mundo postmoderno es rápido, comprimido, complejo e inseguro. Ya está planteando problemas y retos inmensos a nuestros sistemas escolares modernistas y a los profesores que en ellos trabajan. La compresión del tiempo y del espacio está provocando cambios acelerados, un exceso de innovaciones y la intensificación del trabajo de los profesores. La incertidumbre ideológica se opone a la tradición judeocristiana en la que se han basado muchos sistemas escolares y suscita crisis de identidad y de finalidad en relación con lo que puedan constituir sus nuevas misiones. La incertidumbre científica está acabando con las pretensiones de una base segura de conocimientos para la enseñanza, haciendo que cada innovación sucesiva parezca cada vez más dogmática, arbitraria y superficial. Y la búsqueda de formas de decisión más cooperativas, está planteando problemas a las normas de aislamiento del docente, en las que se ha basado el trabajo de los profesores, así como a muchos líderes escolares que temen perder su poder, preguntándose hasta dónde puede llegar la colaboración.

Gran parte del futuro de la enseñanza depende de cómo se afronten y resuelvan estos problemas característicos de la postmodernidad en nuestras escuelas y sistemas escolares modernistas.

El proceso de cambio

¿Cómo responderán en realidad los profesores a estos cambios? ¿Cómo *cambian* los docentes, en éste o en otros momentos? ¿Qué hace que los profesores cambien ante el cambio y qué les hace mantenerse firmes y oponerse? Este tipo de preguntas se refiere a lo que suele denominarse *proceso de cambio*: las prácticas y procedimientos, las reglas y relaciones, los mecanismos sociológicos y psicológicos que configuran el destino de cualquier cambio, con independencia de su contenido y que llevan a que prospere o fracase. Para comprender el impacto específico del cambio educativo del mundo postmoderno en los profesores, tenemos que comprender también el lugar que éstos ocupan en el proceso de cambio en un plano más general. Aunque la preocupación por el proceso de cambio está presente en todo el libro, quiero hacer especial hincapié en este capítulo inicial.

En comparación con el conjunto, más bien reducido, de investigaciones sobre el contexto y la esencia del cambio educativo, existe en la actualidad una rica reserva bibliográfica de investigación y de comprensión práctica del *proceso* de cambio. En el campo del perfeccionamiento de la escuela, se han extraído muchas máximas de esta investigación, aplicándose como consecuencia de ello.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Entre éstas se encuentran las observaciones de que el cambio es un proceso y no un hecho[13]; que la práctica cambia antes que las creencias[14]; que es mejor pensar en grande pero empezar a actuar en pequeño[15]; que la planificación evolutiva funciona mejor que la planificación lineal[16]; que los planes políticos de acción no pueden regir sobre lo que realmente importa[17];que las estrategias de implementación que integran las estrategias *de abajo arriba* con las *de arriba abajo* son más eficaces que las *de arriba abajo* o *de abajo arriba* solas[18], y que el conflicto constituye un elemento necesario del cambio[19]. Por supuesto, el examen detenido de estos principios revela que algunos son menos evidentes por sí mismos y más discutibles de lo que parece a primera vista. Por ejemplo, hizo falta la fuerza legislativa de los tribunales europeos para obligar a abolir el castigo corporal en las escuelas británicas. ¡Parece difícil sostener que esta orden carezca de importancia! De modo semejante, WIDEMAN descubrió que la práctica sólo cambia antes que las convicciones en las especiales condiciones del cambio impuesto[20]. En otro caso, la práctica y las convicciones suelen cambiar de forma interactiva y en conjunto. No obstante, aunque existe, sin duda, la tendencia a exagerar estos principios y a hacer una propaganda excesiva de los mismos como *reglas* de cambio manipulables, la mayoría de ellas se basan en la idea fundamentalmente válida de que los profesores son, más que otras personas, la clave del cambio educativo.

Los cambios pueden proclamarse en la política oficial o publicarse en papel con fuerza de ley. El cambio puede parecer impresionante cuando se representa en los diagramas de flujo que adornan los despachos de los administradores o cuando se enumeran por fases en perfiles evolutivos del desarrollo escolar. Pero los cambios de este tipo son, como solía decir mi abuela, inglesa del norte, ¡mera *exhibición de los de arriba*! Son superficiales. No se adentran en el núcleo de cómo aprenden los niños y cómo enseñan los maestros. Consiguen poco más que cambios triviales en la práctica normal. Tampoco suponen mucho los cambios en los edificios (como los de estilo abierto), los libros de texto, los materiales o la tecnología (como los ordenadores), ni siquiera las formas de agrupación de los alumnos (como los grupos compuestos por alumnos de capacidades diversas), a menos que se preste una atención profunda a los procesos de desarrollo

---

[13] FULLAN, M., con STIEGELBAUER, S. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. Nueva York, Teachers College Press; Toronto, OISE Press, y Londres, Cassell.

[14] HUBERMAN, M., y MILES, M. (1984): *Innovation Up Close*. Nueva York, Plenum.

[15] FULLAN, M. (1988): *What's Worth Fighting For in the Principalship*. Toronto, Ontario Public School Teachers' Federation.

[16] LOUIS, K. S., y MILES, M. (1990): *Improving the Urban High School*. Nueva York, Teachers College Press.

[17] MCLAUGHLIN, M.: "Learning from experience: Lessons from policy implementation". *Educational Evaluation and Policy Analysis, 9*, págs. 171-178; y MCLAUGHLIN, M. (1990): "The Rand change agent study revisited: Macro perspectives and micro realities". *Educational Researcher* (diciembre), págs. 11-16.

[18] HOPKINS, D. (1992): "School improvement in an era of change", en P. RIBBINS y E. WHALE (eds.): *Improving Education: The Issue Is Quality*. Londres, Cassell.

[19] LIEBERMAN, A.; DARLING-HAMMOND, L., y ZUCKERMAN, D. (1991): *Early Lessons in Restructuring Schools*. Nueva York, National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching (NCREST).

[20] WIDEMAN, R. (1991): "How secondary school teachers change their classroom practices". Tesis doctoral. Toronto, University of Toronto.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

del profesorado que acompañan estas innovaciones. La participación de los maestros en el cambio educativo es vital para que tenga éxito, sobre todo si el cambio es complejo y afecta a muchos establecimientos durante largos periodos de tiempo. Y para que esta participación tenga sentido y sea productiva, no basta con que los maestros adquieran nuevos conocimientos sobre los contenidos curriculares o nuevas técnicas de enseñanza. Los profesores no son simples aprendices técnicos; también son aprendices sociales[21].

El reconocimiento de que los maestros son aprendices sociales no sólo hace que prestemos atención a su *capacidad* para cambiar, sino también a sus *deseos* de hacerlo (y de gozar de estabilidad también). Este libro tiene en cuenta los deseos de cambio que tienen los profesores con respecto a su práctica o de conservar aquella práctica que valoran (y veremos que ambas cosas no se excluyen mutuamente). Si comprendemos los deseos de cambio *y* de conservación de los profesores, así como las condiciones que fortalecen o debilitan esos deseos, conseguiremos una valiosa perspectiva desde las raíces de la profesión, de quienes trabajan en la primera línea de nuestras aulas, respecto a *cómo* puede efectuarse más eficazmente el cambio, así como sobre *qué* debemos cambiar y *qué* debemos conservar. Acercarse de este modo a los profesores no significa apoyar y celebrar todo lo que piensen, digan y hagan, aunque sí supone tomar muy en serio sus percepciones y perspectivas.

Los *instrumentos* políticos y administrativos utilizados para realizar el cambio educativo suelen pasar por alto, malentender o dejar de lado los *deseos* de cambio de los profesores. Tales instrumentos se basan, por regla general, en principios de compulsión, restricción e invención para conseguir que los profesores cambien. Dan por supuesto que los niveles educativos son bajos y que los jóvenes fracasan o dejan el sistema educativo, porque la práctica de muchos profesores es deficiente o está mal orientada. Se dice que la razón de que los profesores sean así es que carecen de destrezas suficientes, de conocimientos, de principios o de las tres cosas a la vez. Los políticos y administradores creen que el remedio de tales defectos y deficiencias ha de ser drástico, exigiendo instrumentos decisivos de intervención y control que hagan que los profesores adquieran más destrezas, más conocimientos y sean más responsables[22]. Muchos instrumentos de este tipo para transformar a los docentes se basan en la presunción de que no dan la talla, lo que hace necesaria la intervención de terceros para conseguir que estén a la altura de las circunstancias.

Muchos instrumentos de cambio, fundados en esos supuestos, se han convertido en moneda corriente en las estrategias de reforma educativa. Entre ellas están las orientaciones curriculares obligatorias y a prueba de profesores; la

[21] Una de las paradojas de la reforma educativa contemporánea es que los defensores de un enfoque de experiencia basada en lo social del aprendizaje de los niños responsabiliza, con frecuencia, a los profesores del respeto al carácter social del aprendizaje de los alumnos, pero no contempla a los docentes como aprendices sociales también. Los niños son las víctimas y los profesores los villanos, que se interponen a sí mismos e interponen sus exigencias entre los jóvenes y las posibilidades de aprendizaje por la experiencia.

[22] En: HARGREAVES, A. (1988): "Teaching quality: A sociological analysis". *Journal of Curriculum Studies, 20* (3), págs. 211-232, he desarrollado con mayor detenimiento este argumento. Véase también: DARLING-HAMMOND, L., y BERRY, B.: *The Evolution of Teacher Policy*. Santa Mónica (CA), Rand Corporation.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

imposición de pruebas estandarizadas para controlar lo que éstos enseñan; la saturación de nuevos métodos de enseñanza cuya eficacia se da por probada; sobornos relativos al progreso en la carrera profesional mediante programas de liderazgo del profesorado vinculados a remuneraciones económicas e incentivos, y una competitividad de mercado entre escuelas que garantice el cambio por simple instinto de supervivencia de los profesores, quienes aceptarán las transformaciones para proteger sus escuelas y conservar sus puestos de trabajo. Estos instrumentos políticos para la transformación de los profesores no casan demasiado bien con sus propios deseos de cambio, que nacen de disposiciones, motivaciones y compromisos de carácter muy diferente de los que a menudo imaginan y suponen unos políticos oportunistas, unos administradores impacientes y unos padres ansiosos.

La mayoría de los profesores considera que la clave del cambio está en cuestionarse su carácter *práctico*. A primera vista, parece que juzgar los cambios por su practicidad es como calibrar las teorías abstractas frente a la dura realidad. Pero hay algo más. En la ética de la practicidad de los profesores existe un poderoso sentido de lo que sirve y de lo que no sirve; de los cambios viables y de los que no lo son —no en abstracto, ni siquiera como regla general, sino para *este* profesor en *este* contexto[23]. Este sencillo aunque profundamente influyente sentido de lo práctico destila de las complejas y poderosas combinaciones entre el fin pretendido, la persona, la política y las limitaciones del lugar de trabajo. Con estos ingredientes y el sentido de lo práctico que sustentan se construyen o limitan los propios deseos de cambio de los profesores. En consecuencia, la pregunta sobre si un método nuevo es práctico encierra mucho más que cuestionarse si funciona o no. Supone preguntar también si se adapta al contexto, si conviene a la persona, si sintoniza con sus fines y si favorece o lesiona sus intereses[24]. En medio de estas cuestiones se sitúan los deseos de cambio de los profesores, y las estrategias de cambio tienen que contar con esos deseos.

En los últimos años, se han realizado diversas tentativas, serias y de amplio espectro, para establecer una mayor congruencia entre los instrumentos y los deseos de cambio. Se han hecho esfuerzos para involucrar más a los profesores en el proceso de cambio, para que el cuerpo docente *haga más suyo* el cambio, para dar a los profesores más oportunidades de liderazgo y de aprendizaje profesional y para establecer unas culturas profesionales de colaboración y de perfeccionamiento continuo. Gran parte de este libro analiza el destino de esta nueva oleada de estrategias que tratan de garantizar el cambio mediante el desarrollo profesional. Aunque, en muchos aspectos, estos movimientos son dignos de aplauso, mostraré que también contienen algunas paradojas importantes e incómodas. Entre ellas, destaca el hecho de que cuanto más sistemáticamente tratan los reformadores de alinear los *instrumentos* del cambio con los *deseos* de cambio de los propios profesores, más ahogan el *deseo* fundamental de enseñar.

---

[23] DOYLE, W., y PONDER, G. (1977-1978): "The practicality ethic in teacher decision-making". *Interchange, 8* (3), págs. 1-12.

[24] Estas cuestiones del contexto, el fin y la persona en la enseñanza se tratan con mayor extensión en: FULLAN, M., y HARGREAVES, A. (1991): *What's Worth Fighting For? Working Together for Your School*. Toronto, Ontario Public School Teachers' Federation; Andover (MA), The Network; Milton Keynes, Open University Press, y Melbourne, Australian Council for Educational Administration.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

El deseo está impregnado con "imprevisibilidad creativa"[25] y "flujos de energía"[26]. El fundamento de la creatividad, el cambio, el compromiso y la participación está en el deseo pero, desde el punto de vista de la organización, también es un peligro. En el *deseo* se encuentra la creatividad y la espontaneidad que conecta emocional y sensualmente (en el sentido literal de "sentir") a los profesores con sus niños, sus colegas y su trabajo. El deseo se sitúa en el centro de la buena enseñanza. Según el *Shorter Oxford English Dictionary*, el deseo es "la emoción que se dirige a la consecución o posesión de algún objeto de la que se espera conseguir placer o satisfacción; anhelo, ansia, querer". En la enseñanza, los deseos de ese tipo de los profesores excepcional y particularmente creativos tienen que ver con la satisfacción, una intensa realización, sensaciones de progreso, proximidad a las demás personas e incluso, amor hacia ellas[27].

Por ejemplo, cada vez hay más pruebas de que muchos profesores y alumnos tienen ya una rica experiencia de cooperación y colaboración informales y espontáneas en su vida escolar[28]. Aunque es útil que las innovaciones en los métodos de enseñanza y en el desarrollo profesional se centren en la cooperación y la colaboración como eje del perfeccionamiento, lo hacen a menudo imponiéndolas y controlándolas: haciendo *simulaciones seguras* de cooperación y colaboración de las que se han eliminado los riesgos de la espontaneidad, la sensualidad y la creatividad. Las estrategias de aprendizaje cooperativo entre los alumnos y los sistemas de monitores o de apoyo de los compañeros entre los profesores sirven de ejemplo de cómo pueden vaciarse de sentido o desnaturalizarse cuando los sentimientos y las emociones quedan sujetos al control administrativo.

En el Capítulo IV, veremos que la innovación en plan de simulación segura se está convirtiendo en una de las estrategias dominantes de cambio educativo; esto sucede cada vez más, a medida que las estrategias de cambio pasan de los mundos clínicos del conocimiento y de la técnica a los dominios volátiles e imprevisibles del sentimiento y la emoción humanos. En el resto del libro, veremos cómo opera este proceso de cambio en tres campos importantes de la enseñanza: el trabajo, el tiempo y la cultura.

Trabajo

Con frecuencia, los profesores y sus asociaciones describen y dignifican lo que hacen en cuanto profesión, arte o carrera. Sin embargo, la enseñanza es

---

[25] LASH, S. (1990): *Sociology of Postmodernism*. Londres y Nueva York, Routledge, pág. 66. Mi distinción iletrada debe mucho, desde el punto de vista estético, aunque poco desde el teórico, a la distinción, similar en sus términos pero sustantivamente diferente, establecida por P. D. JAMES, en su novela: *Devices and Desires*. Londres, Faber & Faber, 1990 (la expresión original está tomada del *Book of Common Prayer* anglicano). (Trad. cast.: *Intrigas y deseos*. Barcelona, Versal, 1989.)

[26] DELEUZE, G., y GUATTARI, F. (1977): *Anti-Oedipus, Capitalism and Schizophrenia*. Nueva York, Viking Press, pág. 26. (Trad. cast.: *El Anti-Edipo: capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona, Paidós, 1985.)

[27] WOODS, P. (1990): "Teaching and creativity", en: *Teacher Skills and Strategies*. Londres y Washington, D.C., Falmer Press.

[28] En el Capítulo IX, se revisan y describen estas pruebas.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

también, y fundamentalmente, un tipo de trabajo. Esto no quiere decir que la enseñanza sea excesivamente penosa, como lo son muchos trabajos manuales de nivel inferior. Sólo pretendo señalar, en la línea del análisis de CONNELL sobre el trabajo de los profesores, que la enseñanza es también un oficio: un conjunto de tareas y relaciones humanas estructuradas de determinadas maneras[29]. De igual modo, la escuela —el lugar donde trabaja la mayoría de los maestros a sueldo— es algo más que un armazón vacío de paredes y ventanas; más, incluso, que un ambiente de aprendizaje para sus alumnos. La escuela es también el centro de trabajo de sus profesores, como el hospital lo es para el cirujano, la oficina para el administrativo y el taller para el operario de la fábrica. Este centro está estructurado por medio de recursos y relaciones que pueden hacer que el trabajo sea más fácil o más difícil, fructífero o fútil, remunerador o desalentador.

La imagen popular del trabajo de los maestros radica en el que se realiza en las aulas con los niños —haciendo preguntas, dando directrices, aconsejando, manteniendo el orden, presentando materiales, calificando el trabajo de los alumnos o corrigiendo sus faltas. Estas actividades y la preparación necesaria para organizarlas son, para mucha gente, la trama de la docencia. A pesar de toda la inversión efectuada en el desarrollo del profesorado y en la formación permanente, la enseñanza en el aula, incluso para los maestros, sigue siendo fundamental en la definición de qué es la enseñanza.

Sin embargo, el trabajo de los maestros encierra otros muchos aspectos, algunos de los cuales han ido cobrando mayor importancia en los últimos años. Hasta cierto punto, en las reuniones con los padres, en las de profesores o corrigiendo cuadernos en casa, estos otros aspectos de la enseñanza siempre han estado ahí. Pero su carácter invisible ha hecho que no formen parte de la imagen pública de la docencia. Cuando el público en general juzga a los maestros y lo hace basándose en los que ha conocido a lo largo de los años, los juzga a través de los ojos de los niños, ojos que han visto al maestro dando clase, pero no preparándola, calificando o reuniéndose. Por eso, para el público, a menudo, el trabajo del profesorado parece menos difícil y exigente de lo que en realidad es.

En los últimos años, estos aspectos del trabajo de los docentes que van más allá del aula se han hecho más complejos, numerosos y significativos. Para muchos maestros, el trabajo con los compañeros significa ahora mucho más que las reuniones de profesores estructuradas o las conversaciones esporádicas. Puede suponer además la planificación cooperativa, actuar como tutor de un compañero, ser el monitor de un maestro nuevo, participar en actividades colectivas de desarrollo del profesorado o sentarse en comisiones de revisión para comentar casos individuales de alumnos con necesidades especiales. Ahora, los contactos con los padres van más allá de las tradicionales y superficiales reuniones de confraternización, incluyendo consultas más regulares, conversaciones telefónicas y extensos informes escritos. El riesgo creciente de litigios y las peticiones de responsabilidades cada vez más frecuentes han provocado también

[29] CONNELL, R. (1985): *Teachers' Work*. Sydney y Nueva York, George Allen & Unwin. El análisis de CONNELL se sitúa frente a otros muchos análisis teóricos del trabajo de los profesores, por basarse en datos empíricos descritos con todo lujo de detalles, así como en la aplicación teórica.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

una proliferación de notas de permisos y explicaciones, así como de formularios y burocracia en general.

Muchas de estas tareas son onerosas. Algunas son triviales e innecesarias. Pero no todas constituyen aburridas distracciones de las tareas esenciales de enseñanza en el aula. En realidad, cada vez hay más pruebas de que la atención adecuada y positiva a las cuestiones ajenas al aula puede mejorar significativamente la calidad de lo que se desarrolla en ella. La participación en las decisiones, el trabajo constructivo con los compañeros, el compromiso compartido para un perfeccionamiento continuo tienen una influencia demostrable en el rendimiento de los alumnos [30].

Sin embargo, no todas estas exigencias y compromisos añadidos son positivos, desde el punto de vista educativo. El trabajo fuera del aula tiene muchas consecuencias distintas para los profesores y para su eficacia, dependiendo de cuál sea y cómo se organice. De nuevo, aparece aquí el problema central. En el plano individual, sabemos *en qué consisten* muchos de los últimos cambios. En el plano colectivo, ¡estamos mucho menos seguros de su *significado*!

Dos de las principales explicaciones son la *profesionalización* y la *intensificación*. La *profesionalización* resalta los cambios en el rol del docente y sus ampliaciones, lo que supone una mayor profesionalidad. En esta perspectiva, se considera que la enseñanza se ha hecho más compleja, de manera que precisa un mayor dominio de destrezas y que los profesores desempeñen papeles de liderazgo, compartan sus trabajos con sus compañeros, colaboren en las decisiones y aconsejen a los demás en las áreas de experiencia que dominen [31].

La segunda postura hace notar el deterioro y la desprofesionalización del trabajo de los docentes. Estas descripciones lo presentan como un quehacer más rutinario, en el que no se ejercitan destrezas especiales, de manera que es menor el margen de discreción de que gozan los profesores para ejercitar su juicio profesional sobre lo que parece más adecuado para sus propios alumnos en sus propias aulas. Tal como se describe, el trato que reciben los profesores es casi igual al ofrecido a los alcohólicos sujetos a planes de desintoxicación: tienen que someterse a métodos de instrucción que avanzan paso a paso o acatar pruebas y *curricula* impuestos para ser eficaces. En general, el trabajo de los profesores parece cada vez más *intensificado*, al acumularse las presiones que se ejercen sobre ellos y multiplicarse las innovaciones en unas condiciones de trabajo que no concuerdan con el ritmo de los cambios, quedándose atrás, incluso. Desde este punto de vista, la retórica de la profesionalidad se limita a seducir a los docentes para que abracen su propia explotación.

Los debates teóricos entre la profesionalización, por una parte, y la intensificación y pérdida de destrezas, por otra, no sólo son temas propios de la curiosidad académica, sino que plantean cuestiones fundamentales sobre el carácter del trabajo de los profesores y sobre el modo en que está cambiando. ¿Va a mejor o a peor, hacia un mayor dominio de destrezas o no, a una mayor o menor profesionalización? ¿Y qué *sienten* los profesores con respecto a la naturaleza de su

[30] Como, por ejemplo, en: ROSENHOLTZ, S. (1989): *Teachers' Workplace*. Nueva York, Longmans.

[31] En el Capítulo VI, se desarrolla completamente la exposición sobre la intensificación y la profesionalización.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

trabajo y los cambios que se producen en él? ¿De qué modo se relaciona la estructuración actual del trabajo de los profesores con sus objetivos, con los tipos de personas que son y con los centros de trabajo en los que desempeñan su función? ¿Cómo afecta el cambio a los educadores, en el sentido de que sean más o menos capaces de realizarlo por su propia cuenta?

Tiempo

Los Capítulos V a VII se ocupan de estas importantísimas cuestiones sobre el profesorado y su trabajo. Una de las características más básicas y constitutivas del trabajo de los profesores es el tiempo. Éste es el tema de los Capítulos V y VI. La carencia de tiempo constituye una de las quejas perennes de los docentes y de la enseñanza. En los estudios sobre el cambio educativo, el perfeccionamiento de la escuela, la implementación del *curriculum* y el desarrollo del profesorado, la carencia de tiempo aparece reiteradamente como uno de los principales problemas que atañen a la implementación. La escasez de tiempo hace difícil planear las cosas de forma más rigurosa, comprometerse con el esfuerzo de innovación, reunirse con los compañeros o detenerse a reflexionar sobre los propios objetivos y progresos. El tiempo de que dispongan los profesores, aparte de sus tareas en el aula, para trabajar con sus compañeros o, simplemente, para reflexionar sobre ellos mismos, es una cuestión fundamental para el cambio, el perfeccionamiento y el desarrollo profesional.

No obstante, el tiempo es más que una cantidad que puede darse o quitarse, aumentar o reducirse (aunque, sin duda, también lo es). El tiempo es tanto una percepción como una propiedad. Distintas personas lo perciben de forma diferente. Observamos que, a menudo, los profesores y los administradores perciben el tiempo de manera muy distinta en la enseñanza y en su relación con el cambio educativo. En parte, es un problema de género, porque, con mucha frecuencia, la relación entre administradores y profesores es una relación entre hombres y mujeres, respectivamente. Pero también es una cuestión de la distinta forma en que profesores y administradores experimentan el contexto docente y el lugar del cambio dentro de él. Mostraré que los profesores y los administradores perciben de modo muy distinto el tiempo en la enseñanza y el cambio. Estas diferencias se fundamentan en la respectiva posición que ocupan profesores y administradores en relación con la estructura del trabajo de los docentes. Y son diferencias que pueden llevar a profundas incomprensiones y luchas respecto a la enseñanza, el cambio y el mismo tiempo, cuando los administradores, como suele suceder, ¡comprimen las pautas temporales del cambio que sus profesores tratan de impedir! Demostraré que la comprensión de la complejidad y de las interrelaciones de este problema requiere sintetizar enfoques teóricos diferentes, aunque compatibles, que nos permitan apreciar que, en la enseñanza, el tiempo es, a la vez un recurso técnicamente gestionable, una percepción subjetiva variable y un objeto de lucha política.

El Capítulo VI examina algunas afirmaciones que suelen hacerse al estudiar el trabajo de los profesores acerca de que la experiencia y la organización del tiempo también han cambiado con los años. Este argumento se conoce como la tesis de la intensificación, tesis que sostiene que, en la enseñanza, el tiempo está

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

cada vez más comprimido, lo que tiene unas consecuencias lastimosas. Como esta tesis se ha repetido tantas veces, aunque con demostraciones muy pobres, exploraré cómo se sostiene ante las experiencias y percepciones de los mismos profesores. En consecuencia, cuestionaremos la tesis de la intensificación mediante las propias voces de los profesores; con lo que ellos tienen que decir sobre el tiempo y el trabajo. Veremos que estas voces no brindan un respaldo a la tesis de la intensificación, aunque también descubriremos algunas sorpresas. En el Capítulo VI, las voces de los profesores articulan muchas proposiciones imprevistas que plantean serias dudas sobre diversos aspectos de la tesis.

En el Capítulo VII, vuelvo a la dinámica emocional de la enseñanza, a lo que los profesores sienten sobre su trabajo. Teniendo en cuenta el caso concreto de la enseñanza y la culpabilidad, examino cómo surge esta dinámica de la forma de estructurar el trabajo docente. Con moderación, la culpa puede ser la voz interna de la conciencia pero, en exceso, la culpa provoca agotamiento, cinismo y la salida de la profesión. En la actualidad, el modo de estructuración del trabajo del profesorado provoca ese exceso de culpa y todos sus efectos colaterales. En concreto, mostraré que los profesores pueden estar especialmente inclinados a sentirse culpables cuando creen que están lesionando a sus alumnos, a causa de unas exigencias excesivas y contradictorias, de expectativas interminables y de criterios inseguros de realización profesional en el puesto de trabajo.

Cultura

El Capítulo VII pone de manifiesto que la incertidumbre en la docencia puede contribuir a que muchos profesores se sientan culpables. En la enseñanza, el trabajo no se acaba nunca; siempre puede hacerse más; todo puede mejorarse. En estas condiciones y por definición, el profesorado nunca hace bastante. Otra investigación indica también que la incertidumbre puede llevar a disminuir el riesgo, a buscar la seguridad en los métodos de enseñanza y, en consecuencia, a la reducción de las expectativas y rendimiento de los alumnos [32]. Si la incertidumbre ha sido siempre una cualidad omnipresente de la enseñanza, el colapso de la certeza científica y, con ella, de la presunta seguridad de los conocimientos en los que se funda la enseñanza (en métodos de éxito *probado*, por ejemplo) lleva a exagerar aún más su influencia.

Por tanto, para reducir en alguna medida las inconvenientes incertidumbres de la enseñanza, habrá que buscar otros medios, distintos de los técnicos y científicos. Una solución que suele proponerse consiste en construir culturas profesionales docentes en pequeñas comunidades de profesores de cada centro, que pudiesen trabajar en conjunto, proporcionarse apoyo mutuo, ofrecer una información constructiva sobre las consecuencias de las acciones, plantear metas comunes y establecer límites estimulantes, aunque realistas, respecto a lo que pueda lograrse razonablemente. El interés por desarrollar culturas de cola-

[32] El estudio de ROSENHOLTZ sobre el desarrollo del profesorado, la cultura del centro de trabajo y los resultados de los alumnos en las escuelas elementales de Tennessee pone de manifiesto con gran claridad esta cuestión. Véase: ROSENHOLTZ, *op. cit.*, nota 30.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

boración entre los profesores se basa, en gran medida, en esta idea de reducir la incertidumbre del profesorado.

Los Capítulos VIII a X se ocupan, con detalle y en tono polémico, de la cuestión de la colaboración entre profesores y, más en general, del papel que desempeñan las culturas de los docentes en el cambio educativo. No emplearé mucho tiempo en examinar el fundamento, relativamente bien establecido, de la colaboración, en relación con su aportación al perfeccionamiento de la escuela, al desarrollo profesional y al rendimiento de los alumnos. Ya se han escrito bastantes apologías al respecto. En la actualidad, se propone la colaboración como una solución de organización a los problemas que presenta la escolarización, de igual modo que se plantea como solución flexible ante los rápidos cambios y la necesidad de una capacidad de respuesta y productividad mayores en las empresas comerciales y demás organizaciones, en general. La decisión y la resolución de problemas en colaboración constituye una piedra angular de las organizaciones postmodernas.

El objetivo que me propongo en este libro no consiste en alabar la colaboración ni en denostarla, sino en investigar sus significados, sus realizaciones y sus consecuencias. Una vez más, las palabras de los profesores nos servirán de guía para deshacer la madeja conceptual de la colaboración. Estas palabras y las formas de ver las cosas que generan encierran mucha polémica. En el Capítulo VIII, descubriremos que los bien intencionados impulsos para crear culturas de colaboración y para desterrar la cultura del aislamiento del profesor y el individualismo de nuestras escuelas, ponen en grave peligro la individualidad del profesorado y, con ello, la incómoda creatividad que se opone a las premisas administrativas y constituye una poderosa fuerza de transformación.

El Capítulo IX afronta el tema de la colaboración y establece una distinción entre las *culturas de colaboración* y la *colegialidad artificial*. La colaboración puede ser un instrumento para ayudar a los profesores a trabajar juntos para alcanzar y revisar sus propios objetivos en cuanto comunidad profesional, pero puede ser también una forma de restaurar el control administrativo en discursos persuasivos y omnipresentes sobre la colaboración y el compañerismo. En este sentido, la colaboración puede ser una bendición, pero también una carga, sobre todo si los administradores la hacen suya y la convierten en modelos, órdenes y perfiles mensurables de desarrollo e implementación. Con demasiada frecuencia, los administradores preferirán sustituir la colaboración desarrollada por los profesores, espontánea, imprevisible y peligrosa, por la simulación segura de la colegialidad artificial: más perfecta, más armoniosa (y más controlada) que la colaboración real.

Como el tiempo, la colaboración es un tema fundamental de lucha entre administradores y profesores e, incluso, entre los mismos administradores. Aunque las condiciones postmodernas hayan precipitado las pautas actuales de colaboración, las burocracias jerárquicas tratan persistentemente de regular dicha colaboración y reintegrarla en los sistemas modernistas como nuevos sistemas de reglamentación y control. En los debates y luchas que rodean el sentido de la colaboración pueden vislumbrarse algunos conflictos fundamentales entre la modernidad y la postmodernidad a los que se enfrentan ahora nuestras escuelas y profesores.

El Capítulo X se ocupa de las formas de colaboración que dividen tanto como unen. Basándose en datos recogidos de profesores de secundaria, muestro

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

cómo el sistema escolar modernista de secundaria ha *balcanizado* a sus profesores, recluyéndolos en *cuchitriles* departamentales. Aunque esto ha creado cierto margen de colaboración dentro de cada departamento, se ha restringido gravemente la colaboración entre áreas de conocimiento diferentes, provocando la incoherencia pedagógica, una territorialidad competitiva y la falta de oportunidades para que unos profesores aprendan de otros y se brinden mutuo apoyo.

Sin embargo, los datos procedentes de escuelas secundarias innovadoras muestran que muchos intentos de erradicar las formas tradicionales de *balcanización* no consiguen sino reconstruirla de otra forma. Muchas de estas escuelas tratan de garantizar la presencia de puntos de vista y valores comunes organizados en torno a *currícula* innovadores, pedagogías alternativas, sistemas de evaluación y de elaboración de informes ampliados, etcétera. A menudo, a pesar de sus contenidos radicales estos programas de reforma se limitan a reemplazar una misión modernista por otra. Sin embargo, en ese caso, la balcanización no se produce entre departamentos, sino entre la vanguardia y la retaguardia, entre los que participan y los que no, entre los viejos y los jóvenes. Para que las escuelas secundarias puedan evitar la balcanización y todos sus problemas, han de buscar pautas de organización y colaboración postmodernas, de carácter pluralista y flexible, en vez de aquéllas que traten de establecer artificialmente o de imponer un consenso general entre todo el profesorado.

Futuro

Partiendo de los datos empíricos, el capítulo final estudia diversos futuros posibles para el cambio de los profesores. Bosqueja distintos escenarios posibles para la reestructuración educativa. Descubriremos que la reestructuración, en sí misma, no es una solución, evidente por naturaleza, a las crisis que afectan al profesorado y a sus escuelas, como tampoco la cultura escolar, el desarrollo profesional ni el liderazgo educativo. En términos éticos y prácticos, lo que de verdad importa en todos estos campos es la forma de negociar los conflictos que se plantean entre el control burocrático y la potenciación profesional de los profesores, en un plano más inmediato, y entre la modernidad y la postmodernidad, en sentido más amplio. A través de estas luchas, se estructurarán las culturas, capacidades y compromisos futuros de los profesores.

Todo cambio supone una elección: entre la vía que se adopta y las que se desechan. La comprensión del contexto, el proceso y las consecuencias del cambio nos ayudan a esclarecer y cuestionar esas opciones. Las elecciones que hagamos dependerán, en último término, de la profundidad de esa comprensión, pero también de la creatividad de nuestras estrategias, el valor de nuestras convicciones y la orientación de nuestros valores. De acuerdo con ello, el libro no se cierra con reglas definitivas para el perfeccionamiento, listas de prácticas adecuadas ni cualquier otra certeza falsa. En cambio, presenta algunas de las opciones a las que nos enfrentamos, con sus consecuencias morales y prácticas cuando nos encontremos ante el cambio educativo o cuando nosotros mismos estemos efectuando ese cambio en este mundo postmoderno porque, si podemos llegar a comprender los posibles futuros de cambio, seremos más capaces de encargarnos de ese cambio en el futuro.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CAPÍTULO II

El malestar de la modernidad

El pretexto para el cambio

La comprensión del cambio

Cuando se habla de la escuela, suelen surgir las analogías con las empresas. Sin embargo, esas analogías se discuten. Las escuelas no son empresas. Los niños no son productos. Por regla general, los educadores no consiguen beneficios. No obstante, las escuelas y las empresas no son absolutamente diferentes. Los grandes institutos de secundaria, en particular, comparten bastantes características importantes con las empresas: gran cantidad de personal, jerarquías de mando bien delineadas, divisiones de responsabilidad especializadas, demarcación de tareas y papeles, y problemas para conseguir coherencia y coordinación. Cuando el mundo empresarial entra en crisis importantes y sufre transiciones profundas, las organizaciones de servicios humanitarios, como los hospitales y las escuelas, deben prestar mucha atención, porque pronto les afectarán crisis semejantes.

Es difícil que algún observador del mundo social que le rodea no tenga conciencia de los enormes cambios que están produciéndose en el mundo empresarial. Reestructuraciones, reducciones de plantilla, cambios de localidad e incluso cierre, constituyen realidades del cambio de organización que están teniendo que afrontar muchas empresas y sus empleados. Los negocios quiebran. Las jerarquías de las organizaciones se hacen más uniformes y los estratos de la burocracia desaparecen. El liderazgo y la forma de ejercerlo experimentan extraordinarias transformaciones. Cuando las estructuras tradicionales se consumen y aparecen otras nuevas, las pautas de cambio se celebran, a veces, con elogios a la potenciación personal o al aprendizaje y desarrollo de la organización. En otras ocasiones, las celebraciones no son sino el velado eufemismo del colapso de la empresa, de la crueldad gerencial o de la quiebra calculada. Dependiendo del punto de vista de valor de cada uno y, a veces, de la situación también, estas transformaciones de la vida de la empresa pueden ser heroicas u horrendas. En cualquier caso, su impacto en el mundo empresarial y más allá de él es formidable.

Las transformaciones sociales a las que estamos asistiendo al final del mile-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

nio van mucho más allá del mundo empresarial. Los grandes cambios en la vida económica y de las organizaciones van acompañados por cambios igualmente profundos, con los que se interrelacionan, en la organización y el impacto del saber y de la información; en la expansión global del peligro ecológico, con la creciente conciencia pública de ese peligro; en la reconstrucción geopolítica del mapa global; en la restitución y reconstitución de las identidades nacionales y culturales e, incluso, en la redefinición y reestructuración de las identidades humanas *(human selves)*. Aunque, en cierto sentido, el cambio es ubicuo, el péndulo social siempre está oscilando y no hay nada nuevo bajo el sol, la yuxtaposición de estos cambios generalizados hace que sea más que un simple cambio de moda social. En efecto, no es demasiado dramático decir que estos cambios combinados y conectados marcan el declive de un período sociohistórico clave y la llegada de otro. Con el antiguo presidente de Checoslovaquia e intelectual, Vaclav HAVEL, quiero señalar que estos cambios combinados marcan "el final de la era moderna", o al menos, el principio de ese fin [1]. Este significativo cambio sociohistórico nos plantea problemas muy importantes en torno al fin de siglo. Dado su papel en la preparación de las generaciones del futuro, las consecuencias de estos cambios son especialmente importantes para los profesores. Sin embargo, aunque las reverberaciones del cambio están empezando a dejarse sentir en el ámbito educativo, a menudo sólo se comprenden vagamente. En realidad, la bibliografía general sobre el cambio educativo lo ha tratado de forma más bien pobre.

La bibliografía sobre el cambio educativo está repleta de teorías y modos de ver lo que ha llegado a conocerse como *el proceso de cambio*. Tratando los aspectos más genéricos del cambio educativo, esta bibliografía nos ha ayudado a apreciar cómo se implementa el cambio, cómo las personas lo realizan por su cuenta y cómo persiste el cambio y, con el tiempo, se institucionaliza [2]. Sin embargo, con frecuencia, la atención intensiva y acumulativa dispensada al proceso de cambio ha llevado a lo que Robert MERTON llamaba *desplazamiento de metas* [3]. Dicho desplazamiento se produce cuando nos quedamos tan fascinados por los medios con los que tratamos de alcanzar nuestras metas que aquéllos suplantan, en último extremo, a éstas. Los objetivos originales acaban pasándose por alto u olvidándose. A menudo, la preocupación por el proceso de cambio acaba así. Cuando los esfuerzos se canalizan hacia la implementación, las razones iniciales para efectuar el cambio pasan rápidamente a segundo plano. En consecuencia, las personas afectadas se preguntan a menudo qué objeto tiene el cambio. No tienen claros sus orígenes, sus fines ni su relevancia para alcanzarlos. Aunque ahora nos encontramos con un impresionante discurso profesional sobre el *pro-*

[1] HAVEL, V. (1992): "The end of the modern era". *New York Times*, 1 de marzo.

[2] La revisión más extensa y definitiva de este campo es: FULLAN, M., con STIEGELBAUER, S. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. Nueva York, Teachers College Press; Toronto, OISE Press, y Londres, Cassell. Véanse también: BERMAN, P., y MCLAUGHLIN, M. (1977): *Federal Programs Supporting Educational Change. Vol. VII. Factors Affecting Implementation and Continuation*. Santa Mónica (CA), Rand Corporation; HUBERMAN, M., y MILES, M. (1984): *Innovation Up Close*. Nueva York, Plenum, y LOUIS, K. S., y MILES, M. (1990): *Improving the Urban High School: What Works and Why*. Nueva York, Teachers College Press.

[3] MERTON, R. K. (1957): *Social Theory and Social Structure* (edición revisada). Nueva York, The Free Press. (Trad. cast.: *Teoría y estructuras sociales*. México, Fondo de Cultura Económica, 1992, 3.ª ed.)

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ceso de cambio, nuestra atención al *fin* y al *contexto* del cambio y a los discursos mediante los que se interpreta y expresa, sale relativamente mal parada. En este capítulo y en los dos siguientes, pretendo desarrollar un discurso sobre el contexto del cambio, adecuado a las transformaciones sociohistóricas del momento con las que actualmente nos enfrentamos.

El discurso se basa en la proposición fundamental de que los problemas y los cambios a los que se enfrentan profesores y escuelas no están confinados a los límites estrictos de la educación, sino que se enraízan en una importantísima transición sociohistórica desde el período de la *modernidad* al de la *postmodernidad*. Las demandas y contingencias del mundo postmoderno, cada vez más complejo y acelerado, están afectando de forma creciente a profesores y escuelas. Sin embargo, a menudo su respuesta es inadecuada o ineficaz, dejando intactos los sistemas y estructuras del presente o retirándose a los reconfortantes mitos del pasado. Las escuelas y los profesores tratan de aplicar soluciones burocráticas de corte modernista: más sistemas, más jerarquías, más imposición del cambio, más de lo mismo. O se retiran con nostalgia a los mitos premodernos de la comunidad, el consenso y la colaboración, en donde lo pequeño es hermoso y las amistades y la lealtad vinculan a los profesores y a otros en redes tupidas y protegidas de objetivos y pertenencias comunes. En muchos aspectos, las escuelas siguen siendo instituciones modernistas y, en algunos casos, incluso premodernas, que se ven obligadas a operar en un complejo mundo postmoderno. A medida que pasa el tiempo, la distancia entre el mundo de la escuela y el mundo exterior a la misma se hace cada vez más evidente. El carácter anacrónico de la escolarización es cada vez más transparente. Esta disparidad define gran parte de la crisis contemporánea de la escolarización y la enseñanza.

Este capítulo resume brevemente las principales características de la era de la modernidad, era que, en general, está en decadencia, pero que ha fijado determinados supuestos y condiciones muy resistentes en cuyo contexto se mueven en la actualidad escuelas y profesores, y a las que siguen apegándose cuando el torbellino del cambio gira a su alrededor. Los dos capítulos siguientes analizan detalladamente la condición postmoderna que está surgiendo y los problemas que plantea a los profesores y su trabajo ante el nuevo siglo. En esta primera parte del libro, la exposición nos apartará a veces del mundo inmediato de la escuela para llevarnos a la sociedad que la rodea. Pero si no comprendemos el contexto, de donde proceden todas las presiones y cambios, no puede lograrse claridad ni coherencia en relación con los cambios que experimentemos. Y sin claridad ni coherencia, no será posible controlar ni dirigir el futuro de la educación y el papel que los profesores desempeñen en ella. Sin una teoría del contexto, el cambio educativo es un proceso místico o carente de sentido que no pueden conceptuar ni controlar quienes lo experimentan. Por tanto, hemos de comenzar por una teoría del contexto.

El malestar de la modernidad

Aunque la escolarización es un invento antiguo, sus formas contemporáneas y su apertura a las masas se construyeron y establecieron en condiciones sociales muy específicas. Diversos teóricos sociales las han bautizado como las con-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

diciones de la *modernidad*[4]. Los teóricos discuten sobre los límites exactos de este período, pero la mayoría sitúa su comienzo en torno a la Ilustración, la era de la Razón. Además, algunos autores separan también una etapa más avanzada de la modernidad que denominan "modernidad posterior o alta"[5]. El comienzo de este último período suele situarse hacia mediados o finales del siglo XIX, alcanzando su máxima aceptación inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial. TURNER resume de este modo los orígenes y evolución de la modernidad:

> La modernidad surge con la extensión del imperialismo occidental en el siglo XVI; el predominio del capitalismo en la Europa del norte... a principios del siglo XVII; la aceptación de los procedimientos científicos con la publicación de las obras de Francis BACON, NEWTON y HARVEY y, sobre todo, con la institucionalización de las prácticas y creencias calvinistas en el seno de las clases dominantes de la Europa septentrional. Podemos seguir este proceso cuando se produce la separación del ámbito doméstico de la economía y la creación de la institución de la maternidad en el siglo XIX. Aunque la idea de ciudadano puede retrotraerse hasta la época griega a través de las ciudades independientes del Estado italiano..., la idea de ciudadano como portador abstracto de derechos universales es una idea moderna característica...[6]

Si la nomenclatura y el período que abarca la modernidad son objeto de ciertas discusiones, sus características principales se reconocen y aceptan de modo más general. En sus raíces, la modernidad se basa en las creencias de la Ilustración de que es posible transformar la naturaleza y lograr el progreso social mediante el desarrollo sistemático del conocimiento científico y tecnológico, y su aplicación racional a la vida económica y social. En comparación con las sociedades premodernas, en la condición de la modernidad, las esferas de la producción económica y de la reproducción humana se separan. La familia y el lugar de trabajo dejan de ser contiguos. La industrialización trae con ella el sistema fabril, que culmina en los sistemas de producción y consumo en masa en la alta modernidad. Con palabras de Max WEBER, la vida económica y, en un plano más general, la vida de la organización llevan consigo la *racionalización*[7]. El sistema fabril moderno reúne gran número de trabajadores en lugares concretos, en donde el

---

[4] "Modernidad", "modernismo" y "modernización" son palabras similares aunque con significados muy característicos. *Modernidad* describe una determinada condición social con componentes sociales, políticos, culturales y económicos. *Modernismo* es una forma intelectual, estética y cultural o el movimiento mediante el cual se expresa o presenta esa forma. *Modernización* es un proceso económico y político de desarrollo y cambio.

[5] La expresión "alta modernidad" se debe, sobre todo, a Anthony GIDDENS. Véanse, por ejemplo: GIDDENS, A. (1990): *The Consequences of Modernity*. Cambridge, Polity Press (Trad. cast.: *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza, 1993.), y GIDDENS, A. (1991): *Modernity and Self Identity*. Cambridge, Polity Press. (Trad. cast.: *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, Península, 1995.)

[6] TURNER, B. S. (1990): "Periodization and politics in the postmodern", en TURNER, B. S. (ed.): *Theories of Modernity and Postmodernity*. Londres, Sage, pág. 6.

[7] Véase: WEBER, M. (1981): *General Economic History*. New Brunswick (NJ) y Londres, Transaction Books. (Trad. cast.: *Historia económica general*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1987.) Véase también: WEBER, M. (1968): *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. Nueva York, Bedminster Press. (Trad. cast.: *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993.)

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

tiempo y el movimiento pueden calibrarse con precisión y regularse minuciosamente mediante jerarquías burocráticas de supervisión y control. Para Alvin TOFFLER, la alta modernidad es la era de la *columna de humo*[8]. Se construye sobre economías de *escala*[9]. Sus pautas culminantes de organización económica son el capitalismo de monopolio en el primer mundo y el socialismo estatal en el segundo.

Como han dicho Jürgen HABERMAS y, más recientemente, David HARVEY, el proyecto social e histórico de la *modernidad* se desarrolló, sobre todo, en nombre de la emancipación social, como forma de liberar a la humanidad del particularismo, el paternalismo y la superstición de los tiempos premodernos[10]. El proyecto de la modernidad

> supuso un extraordinario esfuerzo intelectual de los pensadores de la Ilustración para desarrollar la ciencia objetiva, la moralidad y la ley universales y el arte autónomo, de acuerdo con su lógica interna. La idea consistía en utilizar la acumulación del saber generado por muchos individuos que trabajaban de manera libre y creativa para conseguir la emancipación humana y el enriquecimiento de la vida cotidiana. La dominación científica de la naturaleza prometía la liberación de la escasez, el capricho y la arbitrariedad de las calamidades naturales. El desarrollo de formas racionales de organización social y de modos racionales de pensamiento prometía la liberación de las irracionalidades del mito, la religión y la superstición; la liberación del uso arbitrario del poder, así como del lado oscuro de nuestra propia naturaleza humana. Sólo a través de ese proyecto podían ponerse de manifiesto las cualidades universales, eternas e inmutables de toda la humanidad[11].

A continuación, HARVEY señala que la experiencia de guerras y catástrofes militares del siglo XX barrieron ese optimismo de forma dramática[12]. En este sentido, el significado de la modernidad se ha cargado de ambigüedad y tiene, a la vez, connotaciones positivas y negativas. Basándose en los escritos clásicos de Max WEBER sobre la modernización y, sobre todo, sobre la burocracia y la racionalización de la vida social, Bryan TURNER analiza estas ambigüedades con cierta profundidad. Con respecto a WEBER, dice:

> La modernidad es... la consecuencia de un proceso de modernización por el que el mundo social queda sometido a la dominación del ascetismo, la secularización, las reivindicaciones universalistas de la racionalidad instrumental, la diferenciación de las diversas esferas de la vida del mundo, la burocratización de las prácticas económicas, políticas y militares, y la creciente monetarización de los valores...

---

[8] TOFFLER, A. (1990): *Powershift*. Nueva York, Bantam Books, págs. 9-11. (Trad. cast.: *El cambio del poder*. Barcelona, Plaza & Janés, 1992, 2.ª ed.)

[9] Las economías de escala estaban en el centro de los modelos fordistas de producción, bautizadas después como tecnologías de producción en cadena y modelos de producción y consumo en masa promovidos por Henry Ford. Véase: HARVEY, D. (1989): *The Condition of Postmodernity*. Oxford, Basil Blackwell.

[10] Con respecto a la exposición que HABERMAS hace sobre la postmodernidad, véase: HABERMAS, J. (1987): *The Philosophical Discourse of Modernity*. Cambridge, Polity Press, pág. 9. (Trad. cast.: *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, Taurus, 1991, 3.ª ed.)

[11] HARVEY, D.: *The Condition of Postmodernity, op. cit.*, nota 9, pág. 12.

[12] HARVEY, *op. cit.*, pág. 13.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

> No obstante, la característica esencial de la visión que tiene WEBER de la modernidad consiste en su ambigüedad. La modernización lleva consigo la erosión del significado, el conflicto sin fin de los valores politeístas y la amenaza de la jaula férrea de la burocracia. La racionalización hace el mundo ordenado y fiable, pero no puede hacerlo significativo [13].

La modernidad ha sido siempre un fenómeno con dos caras. Ha encerrado el potencial para ensalzar la condición humana, pero también para empobrecerla, lo que puede apreciarse en diversos campos.

1. Desde el punto de vista *económico*, la modernidad promete eficiencia, productividad y prosperidad pero, sobre todo en sus últimas fases, ha creado también lugares de trabajo y procesos laborales que separan la gestión, de los trabajadores; la planificación, de la ejecución y la cabeza, de la mano. Se ha dicho que estos procesos laborales escinden las tareas de los trabajadores en componentes mensurables, cada vez más pequeños, haciendo que el trabajo de las personas pierda cualificación y sometiéndolo a niveles cada vez mayores de control técnico [14].

Se ha señalado que también a los profesores se les ha sometido a este proceso de trivialización de su trabajo, subyugándolos de este modo. Los controles técnicos de las pruebas estandarizadas, los paquetes y orientaciones curriculares "a prueba de profesores" y los modelos de enseñanza paso a paso impuestos desde arriba, han definido su trabajo y delimitado su poder de criterio. Paradójicamente, en los centros de trabajo de los profesores, como en otros, las medidas diseñadas para incrementar el control técnico lo han desactivado, al provocar problemas de significado, motivación y moral entre los profesores que tratan de trabajar de forma más intuitiva, más emocional y más moral de lo que permiten estos controles técnicos [15].

---

[13] TURNER, *op. cit.*, nota 6, págs. 6-7.

[14] El origen clásico y más citado del argumento está en: BRAVERMAN, H. (1974): *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century*. Nueva York, Monthly Review Press. (Trad. cast.: *Trabajo y capital monopolista: la degradación del trabajo en el siglo xx*. México, Nuestro Tiempo, 1985.)

[15] En la actualidad, existe una amplia bibliografía que se ocupa de la naturaleza y efectos de la desprofesionalización en el proceso laboral del trabajo de los profesores. En parte, este tema se trata en el Capítulo VI, al hablar de la intensificación del trabajo de los profesores. Otras fuentes clave respecto al tema de la desprofesionalización y el trabajo de los profesores son: SMYTH, J. (1991): "International perspectives on teacher collegiality: A labor process discussion based on the concept of teachers' work". *British Journal of Sociology of Education, 12* (3), págs. 323-346; APPLE, M., y TEITELBAUM, K.: "Are teachers losing control of their skills and curriculum?" *Journal of Curriculum Studies, 18* (2), págs. 177-184; APPLE, M., y JUNGCK, S.: "You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology and control in the classroom" (Trad. cast.: "No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula". *Revista de Educación*, n.º 291, 1990, págs. 149-172.), en HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (1992): *Understanding Teacher Development*. Nueva York, Teachers College Press, y Londres, Cassell; LAWN, M.: "Skill in schoolwork: Work relations in the primary school", en OZGA, J. (ed.) (1988): *Schoolwork: Approaches to the Labour Process of Teaching*. Milton Keynes, Open University Press; DENSMORE, K.: "Professionalism, proletarianization and teachers' work" (Trad. cast.: "Profesionalismo, proletarización y trabajo docente.), en POPKEWITZ, T. (ed.) (1987): *Crtical Studies in Teacher Education*. Lewes, Falmer Press. (Trad. cast.: *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y Práctica*. Valencia, Servei de Publicacions de la Universitat de València, 1990, págs. 119-147.)

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

2. Desde el punto de vista *político*, la modernidad ha contemplado la consolidación del estado nacional, como fuerza militar, y la creación del estado de bienestar, que se presume civilizador y dignificador[16]. La aparición del Estado y el papel del mismo en la alta modernidad han sido excepcionalmente importantes[17]. Las estructuras del Estado se han hecho cada vez más fuertes, centralizadas e intervencionistas. Mediante la aplicación de la economía keynesiana, se han ido haciendo cargo de la responsabilidad de apoyar, coordinar e intervenir en las condiciones de la producción económica y de garantizar el progreso social mediante *las reformas orientadas al bienestar. El Estado socialdemócrata sueco, el Estado* británico de bienestar de la posguerra y la "guerra contra la pobreza" de Lyndon Johnson en los Estados Unidos son algunos de los ejemplos más significativos de la política de la alta modernidad. Las sociedades comunistas ampliaron aún más estos procesos de coordinación, intervención y control estatales.

El estado moderno es el estado planificado. La segregación que lleva a cabo entre las zonas de negocios y las residenciales concentra la vida social en diferentes compartimentos, según las funciones. Sus autopistas y autovías se han diseñado para aumentar la velocidad de comunicacion; sus rascacielos, para conservar el escaso espacio urbano; sus bloques de pisos de protección oficial y departamentos de vivienda, para eliminar la miseria urbana. En nombre de la eficiencia social y tecnológica, por una parte, y del perfeccionamiento humano planificado, por otra, el Estado moderno protege y, a la vez, vigila a la plebe mediante redes de reglamentación, control e intervención en continua expansión. Esto también se aplica a la educación[18].

En todo el mundo, una de las reformas estatales más importantes y omnipresentes ha sido la educación de masas. Por una parte, constituye un derecho conquistado por una plebe cada vez más liberada y organizada políticamente. Esa conquista dio derecho y libertad a los jóvenes para acceder a ciertas oportunidades sociales y educativas. Por otra parte, la educación de masas preparó también a la futura mano de obra y mantuvo el orden y el control sociales. Con palabras de un crítico, constituyó nada menos que un *aparato ideológico del Estado*[19]. En

---

[16] Al final de los años setenta y en los primeros ochenta se produjo una proliferación de teorías sobre el papel del Estado en las sociedades capitalistas contemporáneas. Un ejemplo: MCLENNAN, G.; HELD, D., y HALL, S. (1984): *State and Society in Contemporary Britain.* Oxford, Polity Press. Tres de las muchas referencias clásicas de la época sobre el tema son: HABERMAS, J. (1976): *Legitimation Crisis.* Londres, Heinemann (Trad. cast.: *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío.* Buenos Aires, Amorrortu, 1975.) (El original es un texto alemán de 1973, de ahí que la fecha del libro en castellano sea anterior a la inglesa.); OFFE, C. (1984): *Contradictions of the Welfare State.* Londres, Hutchinson (Trad. cast.: *Contradicciones en el Estado del Bienestar.* Madrid, Alianza, 1990.); POULANTZAS, N.: *Political Power and Social Classes.* Londres, New Left Books (Trad. cast.: *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista.* México, Siglo XXI, 1973.) Mientras que estas fuentes, como la mayoría de la época, tendían a resaltar el papel político, ideológico y económico del Estado, el aspecto militar del papel del Estado, como entidad política confinada a unos límites fronterizos, aparece mejor articulado en: GIDDENS, A. (1985): *The Nation State and Violence.* Cambridge, Polity Press.

[17] Véase: GIDDENS, A.: *The Consequences of Modernity, op. cit.*, nota 5.

[18] La exposición teórica más autorizada y extensa sobre la relación entre la educación, el estado moderno y la política y economía del capitalismo es: DALE, R. (1989): *The State and Education Policy.* Milton Keynes, Open University Press.

[19] ALTHUSSER, L. (1971): "Ideology and ideological state apparatuses" (Trad. cast.: "Ideología y aparatos ideológicos de Estado", en ALTHUSSER, L.: *Posiciones.* Barcelona, Anagrama, 1977, páginas 69-125.), en *Lenin, Philosophy and Other Essays.* Londres, New Left Books.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

consecuencia, la relación entre la educación y el Estado moderno no ha sido siempre benigna.

Como señalan ciertos historiadores de la educación, como HAMILTON y GOODSON, los sistemas escolares modernos surgieron como sistemas de estilo fabril de educación de masas, diseñados para satisfacer las necesidades de los talleres y de la industria pesada. Procesaban alumnos por lotes, segregándolos por grupos de edad, denominados *clases* o *niveles*, a los que se impartía un curso o *curriculum* estandarizado a través de unos métodos de conferencias, recitación, preguntas y respuestas y trabajo personal, cuyo protagonista era el maestro[20]. Estos sistemas de educación elemental de masas dirigidos a una sociedad cada vez más masificada, con unas clases trabajadoras muy numerosas, tenían el complemento de unos sistemas de educación secundaria, estatales y privados, más selectivos, dirigidos a las elites mercantiles y sociales. Con la expansión de la igualdad de oportunidades y la creciente preocupación por la mano de obra no cualificada, unas economías poco competitivas y el déficit de capital humano, la educación secundaria fue haciéndose más accesible a todos, hasta llegar a formar parte de la escolarización de masas.

Las condiciones de la modernidad sentaron los parámetros y premisas en cuyo contexto se desarrollaron, en concreto, nuestras escuelas secundarias y sus profesores, y en donde se desenvuelven en la actualidad. En consecuencia, los períodos fijos de clase, las aulas independientes organizadas por edades, un *curriculum* académico organizado en torno a asignaturas y unas pruebas de papel y lápiz —características que configuran la enseñanza *"real"* que se imparte en las escuelas secundarias; la forma en apariencia natural, normal y razonable de organizar el *curriculum* y de enseñar— son productos sociohistóricos muy específicos. Un argumento clave de este libro es que existe la posibilidad de que estas prácticas y estructuras vigentes de la enseñanza en las escuelas secundarias, hayan dejado de ser útiles y ya no sean adecuadas para una sociedad en la que las condiciones y premisas de la modernidad, en las que se fundaba la escolarización secundaria estatal, están perdiendo su fuerza y relevancia.

3. Desde el punto de vista de la *organización*, la política y la economía de la modernidad han producido efectos significativos y sistemáticos en la vida institucional, incluida la escolar. Las escuelas secundarias actuales son, en su inmensa mayoría, instituciones modernistas paradigmáticas. De tamaño enorme, balcanizadas en un montón de *cubículos* burocráticos conocidos como departamentos, y precariamente articuladas mediante ese laberinto geométrico denominado "horario escolar", las escuelas secundarias han hecho esfuerzos denodados para dar oportunidad y posibilidad de estudiar a gran cantidad de jóvenes, pero a un coste significativo. Lo han conseguido provocando la impersonalidad y la alienación de sus alumnos, y la inflexibilidad burocrática y la falta de sensibilidad ante el cambio de sus profesores. Se ha llegado a comparar las escuelas secundarias norteamericanas con centros comerciales y las escuelas comprensi-

[20] GOODSON, I. F. (1988): *The Making of Curriculum.* Nueva York y Filadelfia, Falmer Press; HAMILTON, D. (1989): *Towards a Theory of Schooling.* Nueva York y Filadelfia, Falmer Press.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

vas británicas con aeropuertos atestados de gente[21]. Las metáforas no son halagüeñas. Como organizaciones grandes y, con frecuencia, pesadas, muchas escuelas secundarias no satisfacen las necesidades académicas, personales y sociales de sus alumnos, ni las de fructífero desarrollo profesional, aprendizaje permanente y decisión flexible de sus profesores.

No obstante, la crisis actual de la educación secundaria no sólo constituye un problema de impersonalidad o inflexibilidad. Ni siquiera es un problema de imposibilidad de afrontar los retos económicos que plantea la competitividad global. Se trata, más bien, del problema que tiene el sistema escolar modernista, especializado y balcanizado, ante las nuevas y complejas condiciones de la postmodernidad. Como dije en el capítulo anterior, las escuelas secundarias son, a la vez, símbolos y síntomas del malestar de la modernidad. Sus estructuras grandes, complejas y burocráticas se adaptan mal a las necesidades dinámicas y variables del mundo postmoderno: necesidad de un aprendizaje más relevante y atrayente, de un desarrollo profesional más continuado y conectado, y de una forma de decisión más flexible e inclusiva[22].

4. Desde el punto de vista *personal*, los efectos de las burocracias modernistas se extienden a la formación y realización de las identidades individuales. No quiere decir esto que toda burocracia sea mala. En el mejor de los casos, sustituyen el paternalismo y el nepotismo por juicios imparciales que reconocen la cualificación y la maestría. Las burocracias corporativas también pueden ofrecer ciertos tipos de recompensas y satisfacciones personales. Como descubrieron LEINBERGER y TUCKER, cuando revisaron el tema de los "hombres de la organización" corporativa, que ya había estudiado William H. WHYTE en los años cincuenta, las organizaciones ofrecían seguridad a largo plazo a cambio de lealtad a la empresa y de tener clara la idea del lugar que ocupaban en la estructura general[23]. Las burocracias de las corporaciones ofrecían, a la vez, seguridad de perspectivas y perspectivas de seguridad. Pero esto tenía un precio.

Muchas burocracias corporativas valoraban en gran medida "la personalidad sin fisuras" de sus empleados pero, como señalan LEINBERGER y TUCKER:

> la personalidad sin fisuras, tan apreciada por los responsables de personal de las empresas entrevistados por WHYTE, supone la eliminación de excentricidades de cualquier clase... y carecer de rasgos de dureza que pudieran impedir una integración fácil en la maquinaria social[24].

Parece que las empresas valoraban más la construcción de personalidades complacientes que la expresión del yo interno. Las personalidades tenían que ser

---

[21] POWELL, A.; FARRAR, E., y COHEN, D. (1985): *The Shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Marketplace.* Boston, Houghton Mifflin; HARGREAVES, D. (1982): *The Challenge for the Comprehensive School.* Londres, Routledge & Kegan Paul.

[22] Estas necesidades educativas en las escuelas reestructuradas aparecen reseñadas del mismo modo que aquí en: LIEBERMAN, A.; DARLING-HAMMOND, L., y ZUCKERMAN, D. (1991): *Early Lessons in Restructuring Schools.* Nueva York, National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching (NCREST).

[23] LEINBERGER, P., y TUCKER, B. (1991): *The New Individualists: The Generation after the Organization Man.* Nueva York, Harper Collins.

[24] LEINBERGER y TUCKER, *op. cit.*: nota 23, pág. 142.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

vendibles y maleables en el contexto de las necesidades de la empresa. En consecuencia, la perspectiva de alcanzar seguridad, progresar y situarse suponía también cierto sacrificio del yo, en mayor o menor grado. El mismo WHYTE lo indica. En relación con la "lealtad a la empresa", dice:

> ahora [en los años cincuenta], en todos los sitios se hace hincapié en la necesidad de una íntima unión espiritual entre el individuo y la organización. Como sostienen los profetas de la pertenencia a la organización, la mayor lealtad a la organización puede considerarse como una necesidad psicológica del individuo. En un mundo que cambia con tal rapidez, en un mundo en el que ha de estar para siempre en movimiento, el individuo necesita desesperadamente tener unas raíces y la organización constituye un lugar lógico para establecerlas.
>
> Hay determinadas fuerzas muy prácticas que actúan de forma que imponen una mayor lealtad. Ante el gran aumento de beneficios complementarios, el desarrollo de planes de pensiones y rentas vitalicias, el individuo, por su propio interés, se siente más vinculado que antes al servicio en la organización. Por tanto, ¿por qué va a dejar nadie la empresa? [25]

En efecto, ¿por qué? Salvo que las necesidades de ésta y las del individuo no coincidan. Como dice el mismo WHYTE:

> Uno de los peligros de la vida actual —dice un hombre que está ahora en el umbral de la alta gestión de una de nuestras mayores empresas— es la pérdida de objetivos bien definidos. ¿Cuál es el propósito? ¿Cuál es el fin? Yo estaba profundamente identificado con mi trabajo en la división química. Mi mujer y yo lo estábamos con la comunidad; yo aportaba cosas y era eficaz. Entonces, me pidieron que me desplazara a Nueva York —el vicepresidente me dijo que, si venía aquí, tendría un palco en el "*Big Time*". Si se ha equivocado, la pérdida es terrible. Espero que la empresa no esté jugando conmigo a las damas. Siento un vacío. No sé qué me están preparando... [26]

Nadie puede sorprenderse de que, cuando empieza a cuestionarse la credibilidad de las empresas, desde los años sesenta y setenta en adelante, la bibliografía de la psicología social hiciese de la supresión del yo en la organización uno de sus temas fundamentales. Ervin GOFFMAN utilizaba metáforas de drama humano para describir la interacción social como el arte de la gestión de impresiones [27]. Eric BERNE popularizó las relaciones interpersonales como un conjunto de juegos en los que participa la gente [28]. Se suscitó un interés renovado por la distinción clásica de George Herbert MEAD entre el "yo" libre de ataduras e innovador y el "yo" dirigido por otros y regulado por la sociedad [29]. R. D. LAING distinguía entre los yoes interiores "auténticos" y los "falsos", condicionados por la sociedad [30]. Y en estudios sobre la enseñanza, Jennifer NIAS, con otros sociólogos educativos,

---

[25] WHYTE, W. H., Jr. (1956): *The Organization Man*. Nueva York, Simon & Schuster, pág. 161.

[26] WHYTE, *op. cit.*: nota 25, pág. 167.

[27] Esto aparece de forma más rotunda en: GOFFMAN, E. (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth, Penguin. (Trad. cast.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid, Martínez de Murguía, 1987.)

[28] BERNE, E. (1967): *Games People Play*. Harmondsworth, Penguin.

[29] MEAD, G. H. (1934): *Mind, Self and Society*. Chicago, University of Chicago Press. (Trad. cast.: *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona, Paidós, 1982.)

[30] LAING, R. D. (1969): *Self and Others*. Harmondsworth, Penguin.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

señaló las diferencias entre lo que denominaba "yo sustancial", que trata de realizar sus propios objetivos, y el "yo situacional" del maestro, comprometido por los límites impuestos por las circunstancias[31]. De forma diferente, todos estos trabajos plantean una crítica humanista de la modernidad y de las organizaciones que han llegado a predominar en ella. Las burocracias modernistas alienan el espíritu humano. Vacían de sentido el trabajo. Separan a los trabajadores de sus identidades internas.

Estos problemas se aplican tanto a la enseñanza como a otras ocupaciones. Unas demandas y limitaciones poco razonables pueden acabar reduciendo la enseñanza a una situación de simple supervivencia o, peor aún, permitiendo que las estrategias de supervivencia suplanten a la propia enseñanza. Durante los años setenta y ochenta, determinados autores, como WESTBURY, WOODS y yo mismo, demostramos que una proporción importante de la enseñanza consistía en *estrategias de afrontamiento* desarrolladas por los profesores a lo largo de los años para hacer frente a los límites impuestos por las distintas situaciones, las exigencias de rendición de cuentas, los requisitos relacionados con las pruebas, la reducción de recursos y las expectativas de signos opuestos[32]. Los estudios sobre la enseñanza demostraron que los profesores tienen que luchar denodadamente para definirse y defenderse frente a todas estas exigencias: para preservar y expresar qué clase de personas son y para proteger y promover los objetivos morales que dan sentido a su trabajo[33].

Algunos profesores consiguieron mantener su yo e, incluso, descubrir ambientes de excepción en los que podía desarrollarse[34]. Muchos tuvieron que revisar a la baja sus objetivos de realización personal para adaptarlos con realismo a las limitadas oportunidades que les proporcionaban sus escuelas[35]. Y otros muchos cuyas carreras se encontraban en el tramo medio o posterior de su desarrollo, prescindieron de su realización personal en sus puestos de trabajo, convirtiéndose en personas cínicas o desencantadas, oponiéndose al cambio en las

[31] NIAS, J. (1989): *Primary Teachers Talking*. Londres, Routledge. Los argumentos originales de NIAS se encuentran en dos artículos anteriores: NIAS, J. (1987): "Teaching and the Self". *Cambridge Journal of Education, 17*, y NIAS, J. (1984): "The definition and maintenance of self in primary teaching". *British Journal of Sociology of Education, 5*. Véase también: WOODS, P. (1983): *Sociology and the School*. Londres, Routledge.

[32] WESTBURY, I. (1973): "Conventional classrooms, 'open' classrooms and the technology of teaching". *Journal of Curriculum Studies, 5* (2); WOODS, P.: "Teaching for survival", en WOODS, P., y HAMMERSLEY, M. (1977): *School Experience*. Londres, Croom Helms, págs. 271-293. Mi propio trabajo sobre las estrategias de afrontamiento se ha desarrollado en tres artículos interconectados: HARGREAVES, A.: "The significance of classroom coping strategies", en BARTON, L., y MEIGHAN, R. (1978): *Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms: A Reappraisal*. Driffield, Nafferton Books; HARGREAVES, A.: "Strategies, decisions and control", en EGGLESTON, J. (1979): *Teacher Decision-Making in the Classroom*. Londres, Routledge & Kegan Paul, y HARGREAVES, A. (1977): "Progressivism and pupil autonomy". *Sociological Review, 25* (3).

[33] Una de las descripciones más claras de esta lucha entre la situación y el yo en la enseñanza está en: WOODS, P.: "Strategies, commitment and identity: Making and breaking the teacher role", en BARTON, L., y WALKER, S. (1981): *Schools, Teachers and Teaching*. Lewes, Falmer Press.

[34] Puede verse la descripción y explicación de ejemplos al respecto en: NIAS, J.: *Primary Teachers Talking, op. cit.*, nota 31.

[35] La descripción clásica de las adaptaciones que los profesores del centro de las ciudades pueden hacer a este respecto está en: BECKER, H. (1952): "The career of the Chicago public school-teacher". *American Journal of Sociology, 57*, marzo.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

salas de profesores y reduciendo sus niveles de compromiso y de rendimiento en clase[36]. Las reformas de la formación y el desarrollo del profesorado efectuadas en los Estados Unidos han tratado de solucionar estos problemas procurando mejorar la calidad de vida laboral de los educadores. A lo largo del libro aparecerán comentarios reiterados sobre estos esfuerzos. Por ahora, basta con hacer hincapié en que, en los sistemas escolares modernistas, los profesores, cuyos objetivos, compromisos y auténticos deseos de enseñar se han visto constantemente obstruidos e impedidos por las estructuras burocráticas en las que se desenvuelven, han sostenido una lucha constante para mantenerse y realizarse.

La crisis de la modernidad

Hacia los años setenta aparecieron progresivamente indicios de que la era de la modernidad podía estar llegando a su fin. Las ambigüedades han estado siempre presentes en la condición moderna pero, a finales de los años sesenta y principios de los setenta, la magnitud de las dificultades creadas por las economías, los Estados y las pautas de organización modernos iba haciéndose inmensa. Desde los años setenta en adelante, estas dificultades alcanzaron tales proporciones críticas que empezaron a producir una serie de poderosos pretextos para el cambio en la vida económica, política y de organización: el cambio que hemos denominado como "postmodernidad".

1. Desde el punto de vista *económico*, la alta modernidad estaba agotándose[37]. El consumo y la producción en masa habían constituido el fundamento de la creación de riqueza y de la acumulación de capital. El incremento de la producción estimulaba un consumo creciente. La expansión económica estaba a la orden del día. Sin embargo, en los años setenta, Occidente cayó en un dramático colapso económico. En un plano más inmediato, la crisis mundial del petróleo de 1973 lo precipitó. No obstante, las dificultades que atravesaban las economías modernas venían intensificándose desde mucho antes. La expansión de las economías en un solo sentido se había mantenido abriendo mercados internacionales y extendiendo sus oportunidades de beneficios a todo el espacio geográfico. Pero, en los años setenta, estos mercados estaban ya saturándose y al borde del agotamiento. La expansión y la posibilidad de obtener beneficios se habían mantenido también a costa de aumentar las deudas y de diferir los costes y las pérdidas en el tiempo. Pero, en esos años, los costes y las pérdidas se hicieron también abrumadores. Con la aparición de nuevas naciones industralizadas no occidentales, encumbradas por el legado de las antiguas infraestructuras o por poderosas tradiciones sindicalistas, a muchas economías occidentales empezó a resultar mucho más difícil competir con los costes laborales inferiores y la superior iniciativa tecnológica de sus competidores de ultramar. No sólo se puso en

[36] Una de las descripciones más gráficas de este fenómeno aparece en: RISEBOROUGH, G. (1980): "Teacher careers and comprehensive schooling: An empirical study". *Sociology, 15* (3). Se describen modelos más generales en: HUBERMAN, M. (1993): *The Lives of Teachers*. Nueva York, Teachers College Press, y Londres, Cassell.

[37] Véase: HARVEY, D.: *The Condition of Postmodernity, op. cit.*, nota 9.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

duda la eficacia de las economías occidentales modernas, sino su misma viabilidad.

2. *Desde el punto de vista político, la crisis de las economías occidentales llevó rápidamente a lo que* O'Connor *llamó "crisis fiscal del Estado"* [38]. Las economías occidentales modernas habían seguido las orientaciones de la economía keynesiana, que favorecían y justificaban la intervención directa del Estado en la producción industrial y en la vida económica en general. El Estado keynesiano regulaba la oferta y la demanda de los consumidores mediante su intervención en el ciclo comercial, la regulación de los tipos de interés, la imposición de limitaciones salariales, etcétera. Con el fin de crear infraestructuras baratas y estables para una producción que rindiera beneficios, se hizo con la propiedad pública de las comunicaciones, de empresas de servicios públicos y de materias primas. Incluso, a veces, se constituyó como accionista principal de empresas privadas o garantizó su control, cuando se consideraba que era de interés general económico y público. Más aún, el Estado aumentó sus inversiones en educación, medicina y bienestar social, para responder a las crecientes aspiraciones sociales, eliminando posibles protestas, creando y manteniendo una mano de obra educada, desde el punto de vista técnico, y sana, desde el físico, y tratando, en general, de establecer las condiciones de una armonía social suficiente para que prosperase la productividad económica [39].

El estado moderno ha sido el compañero inseparable de la economía moderna. Desde los puntos de vista funcional, estructural e, incluso, en los más altos niveles, personal (en términos de matrimonios, redes sociales, antecedentes escolares comunes, etcétera), el Estado y la economía han permanecido estrechamente vinculados. Sin embargo, en el contexto de una economía al borde del colapso, las inversiones estatales en educación, bienestar social y propiedades públicas, consideradas antes como acertadas, pronto empezaron a contemplarse como lujos caros que los contribuyentes no podían permitirse. Más aún, al reducirse los beneficios y aumentar el paro, comenzó a dar la sensación de que el Estado (y con él la escuela) no cumplía su cometido. Además de caro, el Estado aparecía también como manifiestamente ineficaz. El Estado benevolente e intervencionista empezó a considerarse chapucero y entrometido. Iba perdiendo su legitimidad con rapidez [40]. Desde los últimos años setenta en adelante, las crisis de legitimidad de los Estados se convirtieron en norma. Estas crisis financieras y de legitimidad del Estado dieron lugar a poderosos pretextos para "hacerle retroceder" y reformar los sistemas educativo y de bienestar social de las sociedades occidentales. Como veremos, estas reformas influyen considerablemente en el trabajo de los profesores.

---

[38] O'Connor, J. (1973): *The Fiscal Crisis of the State.* Nueva York, St Martin's Press. (Trad. cast.: *La crisis fiscal del Estado.* Barcelona, Edicions 62, 1981.)

[39] Puede consultarse una descripción que amplía esta línea de explicación en: Dale, R.: *The State and Education Policy, op. cit.*, nota 18.

[40] Habermas, J. (1976): *Legitimation Crisis.* Londres, Heinemann. (Trad. cast.: *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío.* Buenos Aires, Amorrortu, 1973.) (El original es un texto alemán de 1973, de ahí que la fecha del libro en castellano sea anterior a la inglesa.)

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

3. Desde el punto de vista de la *organización*, se acusa cada vez más a las burocracias de las empresas y a las de los Estados de precipitar y perpetuar la ineficacia y la injusticia económicas y sociales. Según Charles TAYLOR, una parte fundamental de lo que él llama *el malestar de la modernidad* corresponde al predominio abrumador de la razón instrumental (o lo que HABERMAS llama "racionalidad técnica") en las organizaciones y en la vida social en general, como fundamento del juicio y de la planificación[41]. La estrechez de miras, la decisión inflexible, las estructuras poco manejables, la planificación lineal, la falta de sensibilidad ante las necesidades cambiantes del cliente, el sacrificio de la emoción humana en beneficio de la eficacia clínica y la pérdida de sentidos significativos de comunidad han ido convirtiéndose en las características cada vez más evidentes y preocupantes de las últimas fases de la modernidad. Por eso, las organizaciones de la modernidad, con sus estructuras burocráticas y formas jerárquicas de liderazgo se ven sometidas a poderosas presiones para su transformación.

Conclusión

La modernidad ha sobrevivido durante varios siglos y sus formas más recientes durante décadas. Sin embargo, aún no está claro si nuestra generación asistirá a su definitivo final, al término de una época. Es obvio que muchas facetas de la modernidad están en claro retroceso o sometidas a revisión —estandarización, centralización, producción en masa y consumo en masa, entre otras. Pero las estructuras permanentes y más profundas de poder y control de la sociedad quizá no puedan eliminarse con tanta facilidad. En cambio, es posible que estén modificando su forma: renovándose y restaurándose con fachadas postmodernas de accesibilidad y diversidad.

Con independencia de que estos cambios se consideren profundos o superficiales, es evidente que los procesos y prácticas de la modernidad en la economía, el Estado y la vida cotidiana de las organizaciones están sometidos a revisión y reestructuración significativas; unas veces a propósito y otras, las más frecuentes, por absoluta necesidad financiera. No obstante, las escuelas y sistemas educativos son los últimos en experimentar estos cambios. Como señalan SHEDD y BACHARACH:

> Las organizaciones privadas están trabajando para eliminar las características inflexibles y no competitivas de la producción en masa, del modelo de gestión industrial de la línea de montaje. Mientras tanto, los Estados, las escuelas e, incluso, algunos sindicatos de profesores están estandarizando los libros de texto, los exámenes y los procedimientos, y dividiendo la responsabilidad del proceso de aprendizaje en segmentos cada vez más pequeños. Los profesores están aislados en sus aulas, de manera que la misma estructura los desanima a intercambiar ideas tanto sobre los alumnos comunes como sobre las técnicas docentes que descubren, al tiempo que se

[41] TAYLOR, C. (1991): *The Malaise of Modernity*. Concord (Ontario), House of Anasi Press (Trad. cast.: *La ética de la autenticidad*. Barcelona, Paidós, 1994.). Véase también: HABERMAS, J. (1972): *Towards a Rational Society*. Londres, Heinemann.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

les estimula a que dejen todas las decisiones que no afecten sólo a la "gestión" de sus clases concretas[42].

Ante las presiones postmodernas a favor de una flexibilidad mayor, de una capacidad de respuesta mejorada, de cambio rápido y de dispersión del control, hay dos respuestas educativas evidentes: una (más perceptible en la enseñanza secundaria aunque, a menudo, también incluye los requisitos de pruebas y *currícula* impuestos para todo el sistema) consiste en restaurar y reforzar el pesado edificio de la modernidad, defendiendo el departamentalismo, reafirmando las asignaturas escolares tradicionales, estandarizando las estrategias docentes e imponiendo un sistema generalizado de pruebas. Ante el reto postmoderno de un mundo complejo, diverso y en rápido cambio, la propia rigidez de estos métodos los condena al fracaso.

La segunda respuesta se aprecia más en las escuelas primarias y elementales más pequeñas que, a menudo, presentan algo más de flexibilidad para innovar. Consiste en retirarse tras las murallas del progresismo romántico y formar entre los maestros (y los padres, a veces) comunidades muy unidas y cooperativas de corte premoderno, para poner en práctica un punto de vista común sobre el perfeccionamiento educativo. Como veremos en capítulos posteriores, a pesar de su capacidad para aprovechar energías y compromisos humanos y de responder a las necesidades locales, esta respuesta también puede ser políticamente ingenua e inadecuada para desenvolverse en un mundo complejo de derechos adquiridos y valores contradictorios. Dadas estas condiciones de oposición y complejidad, esta respuesta parece más adecuada para establecer enclaves de experimentación (sobre todo en comunidades más protegidas, de clase media) que para generar y mantener oleadas mayores de cambio en todo el sistema[43]. Es más, la búsqueda nostálgica de comunidades más pequeñas en las que exista la colaboración y el consenso tiende a pasar por alto la presencia de aquellas cualidades premodernas menos virtuosas y más difíciles de descubrir del paternalismo y localismo con las que muchos directores (con frecuencia, varones) dirigen y motivan a su profesorado (mujeres, en su mayoría)[44]. No cabe duda de que las burocracias modernistas pretendían eliminar ese paternalismo. En este sentido, no deja de ser irónico el hecho de que muchos directores de escuelas elementales y primarias se refieran a sus escuelas como "familias".

Ni la reafirmación de las prácticas burocráticas de la modernidad, ni la retirada a comunidades más protegidas que recuerdan más la era premoderna parecen respuestas adecuadas ni eficaces a los desafíos complejos del mundo post-

[42] SHEDD, J. B., y BACHARACH, S. B. (1991): *Tangled Hierarchies: Teachers as Professionals and the Management of Schools*. San Francisco, Jossey-Bass, pág. 6.

[43] En su estudio del desarrollo curricular general de la escuela en diversas escuelas primarias inglesas, por ejemplo, NIAS y sus colaboradores confiesan que la muestra obtenida de su petición para estudiar ejemplos positivos en este campo presentaba las cualidades de clase media y de homogeneidad étnica aquí mencionadas. Véase: NIAS, J.; SOUTHWORTH, G., y CAMPBELL, P. (1992): *Whole School Curriculum Development in the Primary School*. Londres y Washington, DC, Falmer Press.

[44] Las tendencias hacia estilos de liderazgo un tanto paternalistas (o maternalistas) en escuelas de primaria con estructuras de cooperación muy marcadas, incluso, aparecen señaladas en un estudio anterior de NIAS y sus colaboradores. Véase: NIAS, J.; SOUTHWORTH, G., y YEOMANS, R. (1989): *Staff Relationships in the Primary School*. Londres, Cassell.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

moderno. No es fácil buscar otras soluciones. Pero hay un primer paso esencial que consiste en empezar a comprender, en tratar de averiguar con mayor detenimiento la naturaleza de la complejidad, la escala de los desafíos y los problemas y posibilidades característicos que la postmodernidad plantea a profesores y escuelas.

El Capítulo IV estudia con detalle las siete dimensiones principales de la postmodernidad y los problemas que plantea a los profesores y a su labor docente. Relaciona el trabajo cambiante de los profesores con el mundo cambiante en el que viven. No obstante, antes de emprender ese análisis, conviene destacar que los teóricos sociales, los críticos de arte y también el público en general utilizan de forma generalizada la palabra *postmoderno*. Aunque se hayan puesto de moda, los términos como "postmodernismo" y "postmodernidad" encierran significados muy diferentes. Esto puede dar lugar, o lo ha dado ya, a una notable confusión. En consecuencia, el siguiente capítulo presenta un conjunto de premisas y puntos de partida con respecto al postmodernismo y la postmodernidad que tratan de eliminar esa confusión. No obstante, si el lector considera esta exposición algo complicada o esotérica, quizá prefiera pasar directamente al Capítulo IV y, quizá, volver más tarde al III para aclarar más las cosas, si fuese preciso (en realidad, ¡es una buena forma postmoderna de leer el libro!).

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CAPÍTULO III

¿Postmodernidad o postmodernismo?

El discurso del cambio

Introducción

Los profesores trabajan en un mundo en cambio. Para denominar "postmoderno" a ese mundo hay que formular determinadas afirmaciones sobre él, sobre sus características sociales, políticas, culturales y económicas. El próximo capítulo analiza algunas características clave de la postmodernidad y de sus consecuencias para la educación y la enseñanza. Aquí, quiero aclarar ciertos errores que pueden surgir en torno al término *postmodernidad*.

Aunque escribir sobre la sociedad postmoderna se ha puesto de moda, esto no expresa una unanimidad de opiniones. Las exposiciones sobre el postmodernismo y la postmodernidad manifiestan puntos de vista diferentes, perspectivas culturales distintas e, incluso, diversas formas de entender los términos básicos. Hay discursos diferentes sobre textos y términos que se solapan y a través de los cuales se expresan y comprenden la postmodernidad y el postmodernismo. Quiero ocuparme de estos discursos y de los supuestos de los que parten con objeto de aclarar y trazar mis propios puntos de partida en relación con la postmodernidad. Pretendo trazar aquí una vía clara de desarrollo conceptual que, de otro modo, podría parecer un campo complejo y confuso. Confío en que esto establezca una base más clara para analizar, en el capítulo siguiente, las condiciones concretas de la postmodernidad, con todas sus consecuencias para los profesores y su trabajo.

Postmodernidad y postmodernismo

1. En este libro me preocupo primordialmente de la *postmodernidad* y no del postmodernismo. El *postmodernismo* es un fenómeno estético, cultural e intelectual que abarca un conjunto concreto de estilos, prácticas y formas culturales en las artes plásticas, la literatura, la música, la arquitectura, la filosofía y el discurso intelectual en general —pastiche, *collage*, deconstrucción, falta de linealidad,

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

mezcla de períodos y estilos, etcétera. En cambio, la *postmodernidad* es una condición social. Comprende determinadas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales. Desde este punto de vista, el postmodernismo es un aspecto del fenómeno más general de la postmodernidad. Es un componente y una consecuencia de la condición social postmoderna. En muchos sentidos, el postmodernismo es un *efecto* de la postmodernidad.

Diversos autores confunden o combinan los conceptos de postmodernidad y postmodernismo. Por ejemplo, MAXCY utiliza indistintamente ambos términos cuando se refiere a la crítica educativa[1]. Mientras tanto, ARONOWITZ y GIROUX optan exclusivamente por el término "postmodernismo" para describir "una postura intelectual, una forma de crítica cultural, así como... un conjunto emergente de condiciones sociales, culturales y económicas que han llegado a caracterizar la época del capitalismo e industrialismo globales"[2]. Usar de este modo el término "postmodernismo", para referirse *tanto* a la postura intelectual *como* a un conjunto de condiciones sociales, establece un vínculo, necesario o esencial en apariencia, entre ambos aspectos. Esto desorienta, pues no es preciso aceptar ni adoptar una postura intelectual postmoderna para reconocer o comprender el carácter de la postura social postmoderna. A este respecto, en este libro, pretendo *comprender* la condición de la postmodernidad y sus consecuencias para los profesores, sin *defender* los programas, las pedagogías ni la dirección de centros postmodernos, por ejemplo. Esto nos lleva a mi segunda advertencia.

2. En este libro, la postmodernidad y el postmodernismo son temas para analizar y explicar. Tampoco constituyen los recursos exclusivos para el análisis de estos temas. La distinción que establezco aquí es semejante a la que hacen los teóricos cuando diferencian entre la *sociología del postmodernismo* y la *sociología postmoderna*[3]. La *sociología del postmodernismo* trata de situar la cultura postmoderna en un contexto social, económico y político concreto y hace afirmaciones inequívocas sobre la realidad social de ese contexto[4]. En cambio, la *sociología postmoderna* puede, con palabras de TURNER, "tratar de deconstruir tales supuestos básicos y... contemplar lo social como problema"[5].

La adopción de una postura teórica postmoderna supone negar la existencia de un conocimiento fundamental sobre la base de que no existe una realidad social cognoscible más allá de los signos del lenguaje, la imagen y el discurso. En consecuencia, no puede existir acuerdo preestablecido sobre las maneras de comprender cosas que llamamos sistemas sociales, o incluso otras identidades humanas, porque también ellas carecen de una esencia interior más allá del lenguaje, la imagen y el discurso. La verdad, la realidad y la misma razón son, pues,

---

[1] MAXCY, S. J. (1991): *Educational Leadership: A Critical Pragmatic Perspective*. Toronto, OISE Press, págs. 132-135.

[2] ARONOWITZ, S., y GIROUX, H. A. (1991): *Postmodern Education*. Minneapolis, University of Minnesota Press, pág. 62.

[3] Véase: FEATHERSTONE, M. (1988): "In pursuit of the postmodern: An introduction". *Theory, Culture and Society, 5* (2/3). Véase también: SMART, B. (1991): "Modernity, postmodernity ad the present", en: TURNER, B. S. (1991): *Theories of Modernity and Postmodernity*. Londres, Sage.

[4] SMART, *op. cit.*, nota 3, pág. 25.

[5] TURNER, B. S. (1991): "Periodization and politics in the postmodern", en: TURNER, B. S. (1991): *Theories of Modernity and Postmodernity*. Londres, Sage, pág. 6.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

inalcanzables para el conocimiento y el entendimiento humanos. Desde el punto de vista analítico, lo único que tiene a su disposición el teórico postmoderno es la práctica de la deconstrucción de las versiones vigentes de la realidad social y la de dar voz a otras versiones que, por regla general, se pasan por alto o se suprimen. En algunos tipos de teoría postmoderna, conocidos como "pragmatismo crítico", esas versiones de la realidad a las que se concede voz, no se seleccionan de acuerdo con ninguna búsqueda de la verdad ni de un conocimiento más completo (dado que es imposible determinar la verdad y el conocimiento cierto), sino sobre la base pragmática de los intereses sociales y políticos que más se beneficien de la articulación de esas voces[6]. Por tanto, la perspectiva pragmática crítica y las interpretaciones que genera no se guían por principios intelectuales que conlleven la búsqueda de la verdad o del entendimiento, sino por principios políticos y éticos que suponen la realización de cosas como la justicia, la imparcialidad y la equidad.

Esta postura teórica me impresiona por ser profundamente problemática. Por supuesto, la adopción *provisional* de determinados aspectos de la postura postmoderna durante la propia investigación, como estrategia intelectual, tiene ciertas ventajas metodológicas. Ver las cosas de otro modo, darles vueltas, considerar perspectivas no contempladas antes puede ayudarnos a adoptar una postura más crítica, abierta y amplia ante lo que estamos estudiando y ante nuestra forma de hacerlo[7]. Pero negar la posibilidad de cualquier saber fundamental (básico) sobre la realidad social no sólo es inútil en la práctica, sino también filosóficamente incoherente; porque, como señalan críticos del estilo de HABERMAS y TURNER, para eliminar la existencia de la razón, hay que utilizar las herramientas de la razón[8]. De igual modo, para negar la existencia del saber fundamental, hace falta un saber fundamental sobre su inexistencia; y, para afirmar el fin de las certezas teóricas o científicas, es preciso tener alguna certeza sobre la presencia de ese fin.

En consecuencia, sostener la carencia de fundamentos (en términos de la reivindicación del conocimiento propio) resulta un tanto falso, desde el punto de vista intelectual. Afirmar, como lo hacen los pragmatistas críticos, una base alternativa para la comprensión y la interpretación, fundamentada en la satisfacción pragmática de determinados intereses políticos y éticos supone caer en un dogmatismo ideológico. Al rechazar cualquier afirmación de verdad y establecer en su lugar el objetivo de la realización de determinados intereses políticos, los pragmatistas críticos erigen unas interpretaciones de la realidad social arbitrarias, desde el punto de vista ideológico, e intelectualmente privilegiadas, al tiempo que las protegen de toda crítica, contraprueba y refutación, sobre la base de la inexistencia de pruebas verificables y de una verdad cognoscible. De este modo, sus

---

[6] Por ejemplo, véanse: MAXCY, *op. cit.*, nota 1; CHERRYHOLMES, C. (1988): *Power and Criticism.* Nueva York, Teachers College Press; RORTY, R. (1982): *Consequences of Pragmatism.* Minneapolis, University of Minnesota Press; BERNSTEIN, R. J. (1983): *Beyond Objectivism and Relativism.* Filadelfia, University of Pennsylvania Press.

[7] Este uso del postmodernismo como método crítico se defiende en: GASKELL, J. (1991): *Gender Matters from School to Work.* Milton Keynes, Open University Press, y Toronto, OISE Press.

[8] TURNER, *op. cit.*, nota 5; HABERMAS, J. (1987): *The Philosophical Discourse of Modernity.* Cambridge, Polity Press. (Trad. cast.: *El discurso filosófico de la modernidad.* Madrid, Taurus, 1991, 3.ª ed.)

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

propias afirmaciones teóricas se hacen ideológicamente inatacables, pero sólo en la medida en que puedan sostenerse sus críticas contra los fundamentos. No obstante, como hemos visto, es imposible mantenerlas, porque ¡el ataque contra el conocimiento fundamental (básico) carece, en realidad, de fundamento!

En consecuencia, mi postura intelectual no es postmoderna. Aunque me interesan ciertos aspectos, como el colapso de la certeza científica, en cuanto fenómeno social y sus consecuencias para la educación, ¡no acepto esa ausencia de certeza en mi forma de analizarla! Este libro no es postmodernista. Es un libro *sobre* la condición social de la postmodernidad y sus consecuencias con respecto al mundo cambiante del trabajo de los profesores.

3. En consecuencia, mi descripción de la postmodernidad es, más bien, modernista. Trata de ofrecer una explicación coherente e integrada de lo que *es* la postmodernidad, de cuáles son sus temas y elementos constitutivos y de cómo se conectan entre sí. A los críticos y a quienes se tienen a sí mismos por postmodernistas, mi postura puede parecerles un tanto perversa y paradójica. JAMESON resume de este modo la respuesta crítica postmodernista:

> Si lo que se reconoce como históricamente exclusivo de lo postmoderno es la total heteronomía y la aparición de subsistemas aleatorios y no relacionados de todo tipo, entonces —así parece desarrollarse el razonamiento—, el intento de agruparlos en un sistema unificado, en primer lugar, tiene algo de perverso. El esfuerzo de unificación conceptual es, al menos, rotundamente incoherente con el espíritu mismo del postmodernismo [9].

Sin embargo, JAMESON sigue diciendo: "un sistema que, constitutivamente, produce diferencias sigue siendo un sistema" [10]. Podríamos añadir que no es preciso explicar locamente la locura, caóticamente el caos ni idiosincrásicamente el individualismo. Del mismo modo, en el caso de la postmodernidad, es posible explicar la diferencia y la diferenciación de manera integrada y coherente [11]. En efecto, no sólo es posible explicar la diferencia de forma sistemática, sino que puede ser extremadamente deseable hacerlo, porque, como indica JAMESON, a menudo, mediante la creación de diferencias, fragmentación, pluralidad y cambio constante en los lugares de trabajo, en los medios de comunicación de masas y en otras partes, los grupos sociales poderosos pueden enmascarar su propia existencia y actuación [12]. La diferenciación y la fragmentación pueden ser muy efi-

---

[9] JAMESON, F. (1991): *Postmodernism: Or the Cultural Logic of Late Capitalism*. Londres y Nueva York, Verso, pág. 342. (Trad. cast.: *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona, Paidós, 1991.) ARONOWITZ y GIROUX expresan un punto de vista similar cuando dicen:

> tenemos que preservar la idea de totalidad que privilegia formas de análisis en las que es posible poner de manifiesto estas mediaciones, interrelaciones e interdependencias que configuran y dan fuerza a sistemas políticos y sociales mayores. Necesitamos teorías que expresen y articulen la diferencia, pero también es preciso comprender cómo operan las relaciones en las que se basan las diferencias, como parte de un conjunto más amplio de prácticas sociales, políticas y culturales.

Véase: ARONOWITZ y GIROUX, *op. cit.*, nota 2, pág. 70.

[10] JAMESON, *op. cit.*, nota 9, pág. 343.

[11] *Ibíd.*

[12] *Ibíd.*

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

caces para enturbiar las aguas de la percepción social. El principio "divide y vencerás" puede establecerse tanto en el plano conceptual como en el político. Como dice HARVEY: "La retórica del postmodernismo... evita afrontar las realidades de la economía política y de las circunstancias del poder global" [13]. Veremos algunas pruebas de ello en el apartado siguiente.

Si mi propio enfoque para exlicar la postmodernidad es descaradamente modernista, no lo considero olímpico ni indiscutible. Como ocurre con la mayoría de los intentos de generalización de las ciencias sociales, mi análisis es una "mejor opción" provisional para comprender la condición de la postmodernidad, abierta a modificaciones e, incluso, a la refutación cuando aparezcan otras pruebas y argumentos o también, cuando el mismo objeto de análisis (que se considera ahora como postmodernidad) sufra cambios con el tiempo. Mi explicación de la condición postmoderna se presenta, por tanto, con cierta confianza, pero también con la debida precaución, combinación que considero adecuada en todo análisis social. En este caso, mis sentimientos se acercan mucho a Max WEBER en su celebrado ensayo sobre la "ciencia como vocación".

> En la ciencia, cada uno de nosotros sabe que lo que ha conseguido quedará anticuado en diez, veinte, cincuenta años. Esta es la suerte de la ciencia; es el auténtico *sentido* del trabajo científico... Cada "logro" científico suscita nuevas "cuestiones"; *pide* ser "superado" y quedar anticuado. Quien desee servir a la ciencia tiene que resignarse a este hecho... porque es nuestra suerte común y, más aún, nuestra meta común. No podemos trabajar sin esperar que otros avancen más que nosotros [14].

4. El carácter de la condición postmoderna no está dado ni fijado. El desarrollo de la postmodernidad no está regido por la necesidad evolutiva. Su suerte histórica no está determinada. La postmodernidad se constituye a través de un conjunto de tendencias sociales, económicas, políticas y culturales que pueden variar en el curso del tiempo histórico y dentro del espacio geográfico. Estas tendencias son fuertes y tienen influencia, pero no son inevitables ni irresistibles. Dos razones lo explican.

Por una parte, la postmodernidad, como todos los sistemas sociales, no existe con independencia de las acciones de las personas que comprende y la constituyen, del mismo modo que las acciones de esas personas no existen con independencia del contexto ni de los sistemas en los que están inmersas. La condición social postmoderna está sometida al principio general de lo que GIDDENS llama *la dualidad de estructura*; un principio que reconoce que las estructuras sociales son, a la vez, el medio *y* el resultado de la interacción humana [15]. En consecuencia, la postmodernidad encuadra las posibilidades y las probabilidades de la interacción humana, pero, al mismo tiempo, sólo existe mediante la realización de estas interacciones. Este principio genérico de la dualidad de estructura nos advierte que las estructuras sociales siempre son, a la vez, potentes (como

[13] HARVEY, D. (1989): *The Condition of Postmodernity*. Cambridge, Polity Press, pág. 117.

[14] WEBER, M.: "Science as a vocation", en: GERTH, H., y MILLS, C. W. (eds.) (1946): *From Max Weber*. Nueva York, Free Press, pág. 138.

[15] El principio de la "dualidad de estructura" se describe en muchos escritos de Anthony GIDDENS. Una descripción especialmente sucinta aparece en: GIDDENS, A. (1984): *The Constitution of Society*. Cambridge, Polity Press.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

marcos de la acción) y precarias (vulnerables al cambio a través de esa acción). Estas potencia y precariedad simultáneas se aplican a la postmodernidad como a cualquier otra condición social.

La naturaleza y el significado de la postmodernidad también son precarios por una segunda y más específica razón. En cuanto fenómeno relativamente reciente, la postmodernidad todavía está en formación, desarrollándose. En determinados momentos y lugares, quienes pretenden conservar las estructuras, los paradigmas y las formas de control modernas y tienen mucho que ganar con ellas se oponen activamente a las tendencias y efectos de la postmodernidad. Los centralizadores se oponen a los descentralizadores. Quienes imponen los *curricula* obligatorios basados en hechos dominan a los que defienden el aprendizaje basado en procesos, que reconoce la incertidumbre del saber. La formación generalizada a todo el sistema desplaza el desarrollo del profesorado centrado en el nivel local o de escuela. En consecuencia, las estructuras y procesos postmodernos no se producen "naturalmente". Con frecuencia, han de implantarse frente a una considerable oposición.

Más allá de esta lucha entre las fuerzas de la modernidad y de la postmodernidad están las persistentes controversias sobre el significado y las consecuencias de la postmodernidad misma. Veamos una sola cuestión: ¿cuáles serán las consecuencias de la creciente descentralización en el interior de los sistemas, unida a la importancia cada vez mayor que se otorga a la definición y actualización individuales como proyecto social activo entre los individuos? En teoría y en la práctica, hay muchos resultados posibles. Estas dobles tendencias pueden crear fuerzas potenciadoras y emancipadoras en el desarrollo profesional de los docentes —y a menudo se presentan en estos términos—, pero también pueden conducir, con la misma facilidad, a formas narcisistas y autoindulgentes de desarrollo profesional (haciendo un hincapié exclusivo y excesivo en los aspectos personales del conocimiento y el desarrollo de los profesores); a formas disipadas y desconectadas (vacías de todo sentido de comunidad, consenso u objetivo común del grupo docente), o a formas conservadoras y controladoras (por centrarse sobre todo en lo local y lo personal, aislando a los profesores respecto al acceso al conocimiento y al control de las condiciones del sistema, que configuran y encuadran sus puestos de trabajo y lo que en ellos pueden conseguir). Potenciación, narcisismo, caos o control son, por igual, consecuencias de la condición social postmoderna; y veremos pronto que estas consecuencias pueden extinguirse. Por ahora, es importante darse cuenta de que el significado de la postmodernidad no es algo que esté dado, sino que hay que construirlo y discutirlo.

5. Como la postmodernidad y el postmodernismo tienen muchos significados diferentes, también pueden evaluarse de modos muy diversos. En concreto, el postmodernismo ha sido muy celebrado en muchos lugares y de forma un tanto anárquica [16]. Algunos medios empresariales y populares futuristas también han presentado con tintes de epopeya los estilos de vida postmodernos y sus mode-

[16] Dos ejemplos muy distintos de esta postura son: LYOTARD, J. (1984): *The Postmodern Condition*. Minneapolis, University of Minnesota Press (Trad. cast.: *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra, 1989, 4.ª ed.), y BAUDRILLARD, J. (1988): *Selected Writings* (ed. PORTER, M.). Stanford, Stanford University Press.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

los de organización, que han surgido como el anuncio de la aparición de formas de trabajo y de producción más dinámicas, de una mayor representación de las mujeres en situaciones de liderazgo y, sobre todo, el "triunfo del individuo"[17]. A quienes dudan de estos beneficios positivos y demostrables de la nueva era, pronto se les desprecia como ¡simples "aves de mal agüero"![18] Al mismo tiempo, se ha considerado el postmodernismo como una forma de oposición, por su crítica de la tradición, su deconstrucción de las ideologías dominantes y de las "descripciones maestras", como las llama LYOTARD, así como por la forma de publicar a los cuatro vientos las voces disidentes de las mujeres, las minorías y demás grupos oprimidos y marginados[19]. Por otra parte, se le ha criticado por contribuir a la pérdida de una elevada base cultural y moral, y por estimular el desprecio de la ética laboral de las clases trabajadoras, el final de los valores burgueses y la extensión generalizada de la decadencia[20]. Y los neomarxistas lo han denunciado o despreciado por reestructurar y reproducir los intereses dominantes del capital, al disfrazar y disipar sus influencias y efectos[21].

Para mí, la cuestión no consiste en aceptar la condición postmoderna de forma acrítica —promover un *curriculum* postmoderno o defender la creación de organizaciones escolares postmodernas en cuanto organizaciones de aprendizaje, por ejemplo. Tampoco se trata de rechazar la postmodernidad como simple charada capitalista que se limita a reinscribir los modelos tradicionales de dominación y control dentro de estructuras más elaboradas y evasivas. La postmodernidad no tiene un único significado ni valor intrínsecos, sino que ofrece un nuevo campo social en el que es posible agotar los valores y compromisos morales y políticos en educación. La postmodernidad ofrece nuevas oportunidades para realizar tales compromisos, aunque también presenta nuevas limitaciones. El objetivo de este libro consiste en comprenderlos y evaluarlos con toda su complejidad.

6. Hemos visto que la postmodernidad y el postmodernismo pueden considerarse panaceas o parias; carnavales o clichés[22]. Además de estas críticas, se formula otro cargo, consistente en que los mismos términos "postmodernidad" y

---

[17] La fuente más conocida es el *best-seller*. NAISBITT, J., y ABERDENE, P. (1990): *Megatrends 2000: Ten New Directions for the 1990s*. Nueva York, Avon Books.

[18] NAISBITT y ABERDENE, *op. cit.*, nota 17, págs. 2-3.

[19] LYOTARD se refiere a su libro: *The Postmodern Condition*, *op. cit.*, nota 16. ARONOWITZ y GIROUX, *op. cit.*, nota 2, tratan de extraer esa postura "progresista" del postmodernismo. FOSTER, H. (ed.) (1990): *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*. Port Townsend (WA), Bay Press, también defiende el "postmodernismo de oposición".

[20] Este tipo de crítica puede observarse en forma embrionaria en: BELL, D. (1976): *The Cultural Contradictions of Capitalism*. Nueva York, Basic Books. (Trad. cast.: *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid, Alianza, 1992, 5.ª ed.) Puede verse una crítica más reciente y estridente en: BLOOM, A. (1987): *The Closing of the American Mind*. Nueva York, Simon & Shuster. (Trad. cast.: *El cierre de la mente humana*. Barcelona, Plaza & Janés, 1989.) Una de las críticas populistas más sofisticadas e intelectualmente complejas de los desarrollos culturales representados por y en el postmodernismo es: LASCH, C. (1991): *The True and Only Heaven: Progress and Its Critics*. Nueva York, W. W. Norton.

[21] Ésta es la postura de JAMESON, *op. cit.*, nota 9, pág. 62.

[22] Estas descripciones posibles del postmodernismo aparecen en: LASH, S. (1990): *Sociology of Postmodernism*. Londres y Nueva York, Routledge, pág. 2.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

"postmodernismo" no son más que elementos retóricos, otro conjunto de *ismos*, que no describen en absoluto un conjunto característico de condiciones sociales[23]. Se limitan a poner etiquetas nuevas en botellas viejas y conocidas. Estas críticas pueden constituir una burla fácil de quienes conocen o han leído poco sobre la postmodernidad y el postmodernismo y pretenden justificar en plan despreciativo su propia y persistente ignorancia designando a ese campo como irrelevante e irracional. Sin embargo, existen críticas mucho más estudiadas y mejor fundadas que éstas sobre los conceptos del postmodernismo y la postmodernidad y que merecen una atención más seria.

Por ejemplo, GIDDENS prefiere la expresión *alta modernidad* a "postmodernidad", sosteniendo que ahora nos encontramos en una fase más radical de la modernidad y no en algo completamente distinto:

> La desorientación que se expresa en la sensación de que es imposible conseguir un saber sistemático sobre la organización social... se deriva primordialmente de la sensación que tenemos muchos de nosotros de estar atrapados en un universo de acontecimientos que no entendemos del todo y que parece estar, en gran parte, fuera de nuestro control. Para analizar cómo ha llegado a pasar esto, no basta con inventar nuevas expresiones, como "post-modernidad" y demás. En cambio, tenemos que estudiar de nuevo la naturaleza de la modernidad misma... En vez de entrar en un período de post-modernidad, estamos introduciéndonos en uno en donde las consecuencias de la modernidad se radicalizan y universalizan más que antes[24].

Por supuesto, ahora es posible exagerar las diferencias entre la modernidad y la postmodernidad. La ruptura no es absoluta, drástica ni universal. He dicho que las luchas y transiciones entre la modernidad y la postmodernidad son activas y continuadas. Y en efecto, como indica GIDDENS, algunos componentes de la postmodernidad son formas radicalizadas o universalizadas de aspectos que constituyen la condición moderna. La modernidad comprime y pliega el tiempo y el espacio; la postmodernidad, aún más. La modernidad contempla el desarrollo del capitalismo de monopolio; la postmodernidad asiste a su expansión y proliferación en todo el mundo. A este respecto, lo que llamamos postmodernidad puede constituir una extensión e intensificación de las condiciones que la precedieron y no algo profundamente nuevo.

No obstante, como muestra el próximo capítulo, lo que muchas personas

---

[23] Por regla general, estas acusaciones se hacen más en las antesalas de los congresos y en los rincones de las salas comunes de los centros universitarios que en los foros o escritos públicos, pero no por ello son menos perniciosas ni están menos extendidas. Sin embargo, las complejas mezclas de envidia y ansiedad que suelen acompañar la aparición de nuevos discursos intelectuales da lugar, a veces, a momentos menos severos y más humorísticos. Una de estas ocasiones se produjo en un congreso de la *International Sociological Association* al que asistí, cuando muchas de las ponencias y comunicaciones principales se habían ocupado del postmodernismo, situándose en relación con el mismo, o adoptado las posturas básicas del postmodernismo como moneda intelectual de debate. Sentado en la piscina de mi hotel, oí la conversación de dos sociólogos de mediana edad que se quejaban: "¡Nadie parece interesarse ya por la teoría de la alienación!" "No, necesitamos una nueva forma de expresión, algunos conceptos nuevos de moda, como esta majadería modernista, para presentar nuestro campo."

[24] GIDDENS, A. (1990): *The Consequences of Modernity*. Cambridge, Polity Press, págs. 2-3. (Trad. cast.: *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza, 1993.)

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

entienden como postmodernidad también contiene algunas diferencias significativas y características en relación con sus antecedentes. Por ejemplo, la información se organiza de forma distinta, se procesa con mayor rapidez y tanto el acceso a la misma como su divulgación están más generalizados, con enormes consecuencias para las pautas de comunicación y control de la vida económica y de las organizaciones. De modo parecido, el predominio de la imagen en la sociedad postmoderna lleva a cambios cualitativos en relación con las fases anteriores. La cultura visual instantánea, con su espectáculo y superficialidad, empieza a suplantar el *discurso moral*, la *reflexión* estudiada y el debate público riguroso que caracterizaba las culturas morales orales. Este tipo de cosas marca profundamente los cambios en la organización y la experiencia de la vida económica, política, de las organizaciones y personal, que son más que simples prolongaciones o exageraciones de lo anterior. Las denominaciones que apliquemos a estos cambios quizá sean más bien una cuestión de semántica o de preferencias personales por determinados conceptos y tradiciones. Pero los cambios que han conducido a lo que muchos llaman condición postmoderna son sustanciales y la denominación "postmodernidad" puede ser tan buena como cualquier otra para describirla.

Ya es hora de estudiar con mayor detenimiento esta condición social postmoderna, las paradojas y posibilidades que encierra y las consecuencias que se derivan para los profesores y su trabajo.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CAPÍTULO IV

Las paradojas postmodernas

El contexto del cambio

Introducción

En *The Coming of Postindustrial Society*, Daniel BELL señala que la "sensación de vivir en un interregno no queda simbolizada con tanta crudeza en ninguna parte como en el uso generalizado del prefijo *post*" [1]. Con independencia de que las transiciones que estamos experimentando se describan en términos de posliberalismo, postindustrialismo o postmodernidad, la mayor parte de los autores está de acuerdo en que, en el centro de la transición está la globalización de la actividad económica, las relaciones políticas, la información, las comunicaciones y la tecnología. Esto no significa que estas tendencias sean totalmente claras o coherentes. En realidad, sus componentes y consecuencias resultan, a menudo, irónicos, paradójicos, perversos. La globalización puede llevar al etnocentrismo, la descentralización a una mayor centralización, las estructuras uniformes (muy jerarquizadas) de las organizaciones a un control jerárquico encubierto. Estas paradojas y perversidades no sólo hacen de la postmodernidad un fenómeno fascinante, sino también muy difícil de comprender. Este capítulo examina siete dimensiones clave de la postmodernidad en las que pueden apreciarse estas ironías y paradojas. No pretendo afirmar que estos aspectos de la postmodernidad sean los únicos ni que esta exposición agote todo lo que hay que conocer sobre el tema, pero sí se ocupa de elementos importantes de la condición social postmoderna y están entre los que mayor influencia tienen sobre la educación y la enseñanza. Las siete dimensiones son éstas:

- Economías flexibles.
- La paradoja de la globalización.
- El final de las certezas.

[1] BELL, D. (1973): *The Coming of Postindustrial Society*. Nueva York, Basic Books, pág. 51. (Trad. cast.: *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid, Alianza, 1991, 4.ª ed.)

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

- El mosaico móvil.
- El yo ilimitado.
- Simulación segura.
- Compresión del tiempo y del espacio.

1. *Economías flexibles*

Una de las características definitorias y determinantes más fundamentales del orden postmoderno y postindustrial es un modelo nuevo y característico de producción, consumo y vida económica. Se han utilizado diversas expresiones para describir este orden incipiente, como *acumulación flexible, especialización flexible* y la *empresa flexible*[2]. Aunque estas expresiones dan una importancia diferenciada a los mercados de trabajo, los modelos de producción y la organización de las empresas, respectivamente, la idea de flexibilidad es fundamental en todas ellas.

David HARVEY escoge, como principio articulador y central de la economía postmoderna, la *acumulación flexible*. Según HARVEY,

> La acumulación flexible... se basa en la flexibilidad con respecto a los procesos de trabajo, los mercados laborales, los productos y las pautas de consumo. Se caracteriza por la aparición de sectores de producción completamente nuevos, formas nuevas de proporcionar servicios financieros, nuevos mercados y, por encima de todo, unas tasas de innovación comercial, tecnológica y de organización muy intensificadas[3].

Como respuesta a la crisis económica de la modernidad, con su agotamiento de los mercados internacionales y de la deuda a largo plazo, la acumulación flexible mejora la rentabilidad al reducir los costes de trabajo e incrementar el *tiempo de movimiento* de producción y consumo. Esto se consigue de tres formas generales: mediante nuevos procesos laborales y técnicas de trabajo; por relaciones nuevas entre producción y consumo, y por medio de nuevos usos del espacio geográfico. Aquí, expondremos dos de ellas. La tercera seguirá en el apartado siguiente.

En primer lugar, las economías postmodernas se caracterizan por toda una serie de técnicas de trabajo y procesos laborales más flexibles. Mientras la estandarización, la demarcación de tareas y la producción en masa caracterizaba las economías modernas, las técnicas de trabajo flexibles, postmodernas, rompen las demarcaciones de trabajos tradicionales e introducen intersecciones y rotaciones en las asignaciones de tareas y en la descripción de las mismas. También, facilitan los ajustes rápidos y fáciles en el volumen de la fuerza de trabajo,

---

[2] Acerca de la acumulación flexible, véase: HARVEY, D. (1989): *The Condition of Postmodernity.* Cambridge, Polity Press. PIORE, M., y SABEL, M. (1984), en *The Second Industrial Divide.* Nueva York, Basic Books. (Trad. cast.: *La segunda ruptura industrial.* Madrid, Alianza, 1990.) Describen y definen la especialización flexible. Sobre la empresa flexible, véase: ATKINSON, J. (1985): "Flexibility: Planning for an uncertain future". *Manpower Policy and Practice, 1* (verano). Estas diversas facetas de la flexibilidad se revisan en: MACDONALD, M. (1991): "Post-Fordism and the flexibility debate". *Studies in Political Economy, 36* (otoño), págs. 177-201.

[3] HARVEY, D., *op. cit.*, nota 2, pág. 147.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

mediante la jornada parcial y el trabajo temporal, el despido, etcétera. Los acuerdos salariales también son más flexibles, mediante el uso de fórmulas como el pago por trabajo realizado, las gratificaciones discrecionales y las asignaciones por las características peculiares de la tarea[4].

Una segunda forma de lograr la acumulación flexible consiste en articular y acelerar las interacciones entre productores y consumidores. A diferencia de los antiguos sistemas industriales de producción y consumo en masa, cuando las técnicas estandarizadas fomentaban estilos de vida estandarizados, las nuevas economías postindustriales se caracterizan por unas conexiones muy distintas entre producción y consumo. Por ejemplo, combinando la tecnología láser con el cómputo y la comunicación instantáneos, cada vez habrá más supermercados capaces de leer y transmitir, de forma inmediata, las pautas cambiantes de preferencias del consumidor y el volumen de demanda a los encargados de almacén y a los proveedores. Como los vendedores y los proveedores están conectados de manera más rápida y directa, las necesidades de almacenar productos para reposición, de inventario y el trabajo para gestionarlos se reduce drásticamente[5]. Sin el temor a que los productos no deseados y no vendidos languidezcan en las estanterías del supermercado, en el almacén o en las perchas de la sección correspondiente, las modas y preferencias de los clientes pueden distinguirse y cambiarse con mayor rapidez. En consecuencia, la acumulación flexible se caracteriza por una comercialización parcelada, dirigida a grupos especializados; una producción personalizada, tecnológicamente adaptada a las preferencias individuales, y una producción en pequeñas series que permite una respuesta rápida a los cambios de la demanda de los clientes. A través de la comercialización y la publicidad, estos modelos van acompañados por estrategias para aumentar y diversificar el deseo de los consumidores y para acelerar los cambios de gustos y modas[6].

Sin embargo, la acumulación flexible no sólo tiene que ver con la producción y el consumo de bienes. El conocimiento y la información son sus productos primordiales. Con ayuda de los avances de la tecnología, cosas como la orientación, el asesoramiento, el turismo, las conferencias, los espectáculos y los acontecimientos culturales, pueden producirse y consumirse con mayor rapidez que los productos manufacturados, con los beneficios económicos que se derivan de ellas[7].

La aparición de esta economía basada en el conocimiento ha supuesto cambios profundos de la estructura ocupacional y social. Los sociólogos señalan la disminución de las clases trabajadoras tradicionales y el aumento del trabajo de oficina en el expansivo sector de los servicios desde los primeros años setenta[8]. Y la tendencia se mantiene. Por ejemplo, en Canadá, mientras que, en los años

[4] Véase: MACDONALD, *op. cit.*, nota 2.

[5] HARVEY, *op. cit.*, nota 2.

[6] *Ibíd.*

[7] *Ibíd.*

[8] Como dice BELL, "la característica primera y más sencilla de la sociedad postindustrial es que la mayoría de la mano de obra no trabaja en la agricultura ni en la fabricación, sino en los servicios, que se definen, residualmente, como comercio, finanzas, transportes, salud, ocio, investigación, educación y administración pública" (BELL, D.: *The Coming of Postindustrial Society*, *op. cit.*, nota 1, pág. 15). Pueden consultarse datos británicos sobre los cambios de la estructura ocupacional en los años setenta en: WESTERGAARD, J., y RESLER, H. (1975): *Class in a Capitalist Society*. Harmondsworth, Penguin.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

cincuenta, mucho menos de la mitad de los trabajadores estaba ocupada en el sector de servicios, en 1979 la proporción era del 65%, llegando al 70% en 1989[9].

Estas nuevas economías flexibles, con sus modernas definiciones y distribuciones de tareas, exigen nuevas cualificaciones y destrezas a los futuros trabajadores y a quienes los forman. REICH resume así estas necesidades:

> En primer lugar, están las modernas destrezas de resolución de problemas, necesarias para unir cosas de determinadas formas específicas (sean aleaciones, moléculas, chips semiconductores, códigos de programación, guiones de cine, planes de pensiones o información)...
>
> Después, están las destrezas necesarias para ayudar a los consumidores a comprender sus necesidades y cómo pueden satisfacerlas de la mejor manera posible gracias a productos adaptados a ellas... la comercialización y venta de productos adaptados requiere conocer a fondo la ocupación del consumidor, dónde puede estar la ventaja competitiva y cómo puede conseguirse. La clave está en identificar nuevos problemas y posibilidades a las que pueda aplicarse el producto adaptado. El arte de la persuasión se sustituye por la identificación de la oportunidad. En tercer lugar, están las destrezas necesarias para establecer la relación entre quienes resuelven los problemas y quienes los identifican. Las personas que desempeñen tales papeles tienen que entender bastante bien las tecnologías y mercados específicos para sopesar el potencial de los nuevos productos, recabar el dinero necesario para lanzar el proyecto y reunir a las personas adecuadas que resuelven problemas y a quienes los identifican para llevarlo adelante[10].

Asumiendo las consecuencias educativas de esta postura, defendida por muchos, SCHLECHTY sostiene que las escuelas deberían participar en el negocio del saber, constituyéndose sus alumnos en trabajadores del saber:

> Es razonable suponer que, cuando la economía norteamericana esté más basada en la información y la forma de trabajo pase de la actividad manual a la del conocimiento, aumente la preocupación por el continuo progreso y el aprendizaje de los ciudadanos y empleados. Es más, las condiciones laborales requerirán que se aprenda a funcionar bien en grupos, ejercitar una autodisciplina considerable, mostrar lealtad al tiempo que se mantienen las facultades críticas, respetar los derechos de los demás y, a la vez, esperar que le respeten a uno... Esta lista de características podría ser también la de las virtudes del ciudadano en una democracia[11].

SCHLECHTY contempla la necesidad de nuevas destrezas y cualidades de la sociedad postindustrial y la de modernas estructuras escolares que las generen. Es evidente que un objetivo importante de los profesores y las escuelas en una sociedad postindustrial es educar a los jóvenes en destrezas y cualidades como la adaptabilidad, la responsabilidad, la flexibilidad y la capacidad para trabajar con otros. Lo mismo ocurre respecto a la familiarización con las nuevas tecnologías que caracterizarán cada vez más muchos ambientes laborales. Todo esto

[9] LINDSAY, C. (1989): "The service sector in the 1980s". *Canadian Social Trends*, (primavera), páginas 20-22.

[10] REICH, R. B. (1992): *The Work of Nations*. Nueva York, Random House, pág. 84.

[11] SCHLECHTY, pág. (1990): *Schools for the Twenty-First Century*. San Francisco, Jossey-Bass, página 39.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

pone de manifiesto la necesidad de ambientes escolares que puedan generar el aprendizaje autónomo, individualizado y significativamente cooperativo, esencial para el puesto de trabajo postindustrial. Como sostiene SCHLECHTY, la mayoría de las estructuras escolares existentes, sobre todo en el nivel de secundaria, con sus formatos de clase única, aula única, profesor único, no está preparada para satisfacer esas necesidades.

Con frecuencia, se representa positivamente la flexibilidad como una forma de crear un trabajo más significativo y holístico para los individuos[12]. Por sus beneficios económicos, de organización e individuales, la flexibilidad se presenta a menudo como un objetivo clave para la educación y su reestructuración. Pero, en realidad, éste es sólo un aspecto de la flexibilidad, quizá el que está más de moda. Es el aspecto que atañe al director de una publicación, al consultor o diseñador, conectado con el mundo a través del ordenador, desde su residencia en los picos de Colorado o en las colinas de la Provenza (quien desplaza también a los residentes tradicionales, ¡que ya no pueden pagar lo suficiente para vivir allí!). O es el aspecto que tiene que ver con el colaborador o socio de una pequeña compañía de *software*, en punta de lanza y corriendo importantes riesgos en la creación de imágenes e información para el futuro, en el corazón del Silicon Valley[13]. Sin embargo, la flexibilidad tiene otro aspecto muy diferente, como es el de la camarera portuguesa que limpiaba mi habitación de hotel en Vancouver, que decía: "¡Odio el ordenador! ¡Odio el ordenador!", porque le asignaba las habitaciones que tenía que preparar, comprobando la tarea realizada en cada una, en vez de permitirle ejercitar su propio criterio y control sobre cómo y en qué orden limpiar las habitaciones asignadas. Otros aspectos de la "flexibilidad" son los del taxista en jornada parcial, el trabajador de la gasolinera o de la hamburguesería, que tienen que aceptar trabajos con jornada parcial, de bajo nivel o temporales y, quizá, incluso tienen dos o tres trabajos a la vez para llegar a fin de mes[14].

En este sentido, la "flexibilidad" puede crear ambientes de trabajo y estructuras sociales elitistas y segregadoras, reservando la autonomía, el criterio propio y el trabajo más significativo para las pequeñas elites técnicas, mientras que la mano de obra restante queda relegada a los trabajos de bajo nivel, de media jornada, temporales, sin seguridad social y asignados de forma errática[15]. MENZIES va más allá y cita casos en los que el trabajo que la dirección considera "flexible" y enriquecedor, es calificado de forma muy diferente por los trabajadores. Comparándolo con la dirección, la autora afirma:

---

[12] Véase, por ejemplo, PIORE y SABEL, *op. cit.*, nota 2.

[13] Estas imágenes abundan más en textos más populares y futuristas, como: NAISBITT, J., y ABERDENE, P. (1990): *Megatrends 2000: Ten New Directions for the 1990s*. Nueva York, Avon Books; y, en cierta medida: TOFFLER, A. (1990): *Powershift*. Nueva York, Bantam Books.

[14] Véase una evaluación equilibrada de estas posibilidades en: MACDONALD, *op. cit.*, nota 2.

[15] MENZIES, H. (1989): *Fast Forward and Out of Control: How Technology Controls Our Lives*. Toronto, Macmillan. En el contexto de Canadá, MENZIES plantea así esta cuestión:

> La sociedad canadiense se está convirtiendo en un Estado balcanizado compuesto por dos bandas, dos naciones, dos soledades: la elite tecnocrática, superempleada, completamente integrada en su sociedad, para quien la tecnología es una herramienta para la creatividad y la comunicación y, al margen, el personal de apoyo técnico, subempleado, que trabaja dentro de los sistemas técnicos y está controlado por ellos (pág. 244).

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

> Los trabajadores son menos optimistas; unos porque trabajan allí desde hace tiempo y recuerdan cuando el trabajo era un oficio de artesanía. "¿Qué cree que me apetece más, montar ochenta piezas y construir un circuito completo o poner series de seis transistores durante ocho horas al día? ¡Es degradante!" Otros no equiparan la ampliación de los cometidos con el enriquecimiento del trabajo: "Nosotros podemos rotar por la línea de montaje. En vez de montar seis condensadores, ahora puedo poner seis resistencias. ¡Fenómeno!" [16]

La flexibilidad y la iniciativa, en sus sentidos más dinámicos y creativos, pueden ser necesarias para las futuras elites técnicas y profesionales que trabajen en los niveles alto y medio de la nueva economía postindustrial. Pero, en gran parte de las manufacturas tradicionales, desplazadas a regiones en donde la mano de obra es más barata que en Occidente, la educación para el entretenimiento y el ocio constructivo también es importante, sobre todo para los trabajadores con dedicación parcial, intermitente y de bajo nivel, que tienen menos oportunidades de acceder a trabajos significativos. Igualmente necesaria será la educación para la ciudadanía, la participación política y la responsabilidad social, de manera que las generaciones futuras estén preparadas y dispuestas a participar en discusiones y deliberaciones acerca de los usos constructivos y socialmente valiosos de la tecnología, junto con los modelos de empleo asociados a ella, en el mundo postindustrial.

Comprendido este contexto más general del centro de trabajo postindustrial, los inventarios de destrezas, consideradas genéricas, de comunicación, cooperación, flexibilidad, iniciativa, etcétera, elaborados por autores y planificadores en sintonía con los planes empresariales, empiezan a parecer selectivos y seductores. Por ejemplo, SCHLECHTY, en su *Schools for the Twenty-First Century*, habla de respeto, pero no de cuidado —de otras personas, o del medio ambiente [17]. También están ausentes la justicia y la equidad. La productividad está por encima de todo. Esto no deforma lo que parece adecuado que hagan las escuelas y los profesores, pero lo restringe. En cambio, las destrezas y cualidades deseables que surgen de una base cultural muy diferente —la de la "*Medicine Way*" de los indios nativos, que se utiliza para organizar la enseñanza y el *curriculum* en la escuela *Children of the Earth*, dirigida por aborígenes en Manitoba (Canadá)— incluyen elementos como la sinceridad, la franqueza, el valor, la compasión, la humildad y la ira frente a la injusticia como objetivos importantes de los que deben ocuparse los profesores y las escuelas [18].

Las economías flexibles plantean importantes retos a la enseñanza de los conocimientos y destrezas que han de aprender las generaciones futuras, y a la creación de estructuras y modelos de organización del trabajo de los profesores más flexibles mediante los cuales puedan alcanzarse esos objetivos. De igual manera, las economías flexibles suponen el riesgo de que los objetivos de la escolarización y lo que los profesores deban enseñar se restrinjan de forma pre-

---

[16] *Ibíd*, pág. 134.

[17] SCHLECHTY, *op. cit.*, nota 11.

[18] *The Medicine Way Path of Learning*, una guía para la planificación del *curriculum*, está producida por la *Children of Earth Secondary School*, de Winnipeg (Manitoba, Canadá), en donde puede adquirirse.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

matura e, incluso quizá, perniciosa a unos planes cuasiempresariales de un tipo concreto.

Aunque la flexibilidad se ha convertido en una palabra que suscita expectativas económicas y educativas, en la práctica puede llevar por igual al enriquecimiento y a la explotación, a la diversidad y a la segregación. No tiene sentido celebrar o ensalzar algunas imágenes de la flexibilidad sin reconocer y responder también a la presencia del resto. Desde el punto de vista educativo, es una locura pasar por alto las necesidades y demandas de flexibilidad de la economía postindustrial, aferrándose a las antiguas asignaturas y a las osificadas estructuras departamentales pensadas para satisfacer las necesidades de otra época. Pero tratar de conseguir el objetivo de la flexibilidad sin tener en cuenta sus diversos significados para los distintos sexos, clases sociales y razas presentes en el conjunto de la fuerza de trabajo y sin pensar sus consecuencias sobre el desempleo, el subempleo y el empleo de bajo nivel a los que se asigna a muchos trabajadores, supone hacerlo de manera selectiva y acrítica para que beneficie a algunos grupos sociales y a sus intereses más que a otros. En este sentido, para los profesores y demás personas que trabajan con ellos, es importante considerar la "flexibilidad" como una oportunidad democrática abierta que exige compromiso y participación crítica y no como una obligación corporativa cerrada que demande una aquiescencia completa.

2. *La paradoja de la globalización*

En *The Work of Nations*, Robert REICH observa que:

> Estamos viviendo una transformación que reestructurará la política y la economía del siglo próximo. No habrá productos ni tecnologías *nacionales* ni corporaciones *nacionales* ni industrias *nacionales*. Ya no habrá economías nacionales, al menos tal como entendemos ese concepto. Sólo las personas que constituyen la nación permanecerán enraizadas dentro de las fronteras nacionales. Los principales activos de cada nación serán las destrezas e intuiciones de sus ciudadanos. La principal tarea política de cada nación consistirá en contrarrestar las fuerzas centrífugas de la economía global que rompen los lazos que unen a los ciudadanos —proporcionando cada vez más riqueza a los más preparados y perspicaces y destinando a los menos adiestrados a un nivel de vida decadente. A medida que las fronteras vayan teniendo cada vez menos sentido en términos económicos, los ciudadanos mejor situados para prosperar en el mercado mundial tendrán la tentación de desembarazarse de los vínculos de lealtad nacional y, en consecuencia, de desentenderse de sus compañeros menos favorecidos [19].

Además de rediseñar las tecnologías de trabajo y los procesos laborales y de reestructurar las interacciones entre productores y consumidores, la tercera forma de garantizar unas economías más flexibles consiste en establecer unas pautas nuevas de regulación y control que compriman y conquisten los límites del espacio geográfico. Estas formas de utilizar el espacio en la economía postindustrial

[19] REICH, *op. cit.*, nota 10, pág. 3.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

están ayudando a crear un segundo aspecto característico de la sociedad post-*moderna, que yo llamo paradoja de la globalización.*

Las economías postindustriales no se caracterizan por las economías de *escala*, sino por las economías de *campo*[20]. La crisis fiscal del estado moderno y las dudas sobre la legitimidad de la intervención estatal que la acompañan han llevado a la reducción de su presencia en los asuntos económicos, al abrirse más las economías al libre juego de las fuerzas del mercado. Estos procesos de desregulación han acompañado a la aparición de nuevos modelos de coordinación y control dentro de las empresas y entre ellas mismas. Con la ayuda de la comunicación y la informática instantáneas, las decisiones se ejecutan cada vez más en diversos lugares al mismo tiempo, rompiendo las barreras del espacio y del tiempo. Ya no hace falta concentrar las operaciones y a las personas en un único lugar, en beneficio de la eficacia. Las unidades empresariales se hacen cada vez más pequeñas y manejables en el seno de la estructura global de la empresa. La situación de las fábricas no responde ya a la tradición ni a la necesidad de disponer de gran cantidad de mano de obra, leal a la compañía. Las ciudades de empresa son cosas del pasado. El *espacio* geográfico es flexible, desde el punto de vista económico. Entretanto, los compromisos con las particularidades del *lugar* sólo se mantienen mientras estén garantizados por los mercados locales, la valoración favorable del terreno y una fuerza de trabajo flexible y barata.

Estas pautas cambiantes relativas a la geografía y el control de las economías postindustriales están produciendo inmensas consecuencias en la conservación y protección de las identidades nacionales y culturales, cada vez más frágiles. Las corporaciones han comenzado a expandir sus intereses y su destreza *por encima de las fronteras nacionales, utilizando los mercados locales, los* recursos laborales y las oportunidades del terreno, y manteniendo una conexión y coordinación instantáneas de toda la red de operaciones, mediante la moderna tecnología de comunicaciones. Al mismo tiempo, la informatización, con las comunicaciones a través de satélites y las telecomunicaciones por fibra óptica han hecho que el comercio internacional de los mercados de información y de dinero sea permanente. Con la supresión de barreras comerciales y arancelarias en la Comunidad Europea y mediante el Tratado Norteamericano de Libre Comercio, los modelos de producción y consumo se están internacionalizando completamente. Las fronteras nacionales y las tradiciones locales tienen cada vez menos significación para la actividad económica e, incluso, para las monedas con las que se realizan las transacciones. La apertura del túnel bajo el Canal de la Mancha se limitará a completar en los planos físico y tecnológico la unión económica ya vigente. A ambos lados del Atlántico, la flexibilidad económica se ha elevado por encima de la identidad nacional.

Esta globalización de la vida económica también lleva consigo consecuencias ambientales de enorme amplitud y riesgo. La lluvia ácida procedente de los Estados Unidos destruye los lagos y los árboles de Canadá. La explotación maderera

[20] SWYNGEDOUW, E.: "The socio-spatial implications of innovations in industrial organization", *Documento de trabajo N.º 20.* Lille, Johns Hopkins European Center for Reciprocal Planning and Research. El argumento sobre los usos innovadores del espacio en la economía postindustrial aparece claramente desarrollado en HARVEY, *op. cit.*, nota 2.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

de las selvas de lluvia tropical contribuye a la fusión de los hielos polares. Y tanto las nubes de Chernobyl como determinadas cualidades de liderazgo político supusieron el primer desafío al secretismo soviético y crearon el puente de plata que fue la *glasnost*. En la ecología de la postmodernidad, las catástrofes locales tienen consecuencias globales. El aire y el agua no muestran ningún respeto a las fronteras nacionales[21].

Una paradoja fundamental de la postmodernidad consiste en que el anonimato, la complejidad y la incertidumbre forjadas por la globalización anuncian la paradójica búsqueda de significado y de certeza en identidades definidas en un plano más local. A medida que se intensifica la globalización, cuando McDonald's abre en Moscú, los *sushi bars* prosperan en Nueva York y los paisajes urbanos internacionales se parecen cada vez más en la mercantilización global de la vida de las comunidades, asistimos al resurgimiento de las identidades étnicas, religiosas y lingüísticas de carácter más local. Las identidades nacionales, puestas en peligro por la globalización económica, se están reconstruyendo frenéticamente. Los suecos temen que su pertenencia a la Comunidad Europea les acarree un flujo de inmigrantes mediterráneos, cuyos valores familiares tradicionales destruyan el compromiso sueco respecto a la igualdad entre los géneros. Los británicos, ansiosos por conseguir una unión económica y física más íntima con el continente europeo, temen, al mismo tiempo, perder su divisa, su independencia militar y su propia identidad cultural. Los letones, los lituanos y los estonios aseguran la separación de la antigua Unión Soviética. Yugoslavia se desarticula. Canadá se estremece ante el futuro de Quebec. Y todos los medios occidentales de comunicación muestran la resurrección de la xenofobia y la persecución del ignominioso (y, en consecuencia, casi latente) pasado militar japonés. A este respecto, la rebalcanización contemporánea de Europa oriental constituye un ejemplo particularmente claro y extremo de cómo la globalización económica y la incertidumbre ideológica están creando pautas de retorno a las identidades étnicas, religiosas y lingüísticas más localistas, claramente confinadas y, a veces, de un profundo carácter competitivo, y también de reconstrucción de dichas identidades. Desde la óptica nacionalista, ¡parece que nadie quiere saber nada de los demás!

La principal respuesta educativa a esta crisis social ha consistido en resucitar antiguas certezas culturales o en imponer otras nuevas mediante el control centralizado del *curriculum* y las exigencias de la evaluación. Están en juego la protección y la reconstrucción de las identidades nacionales y, a este respecto, no carece de importancia el desarrollo de *curricula* nacionales, tal como los describe Goodson, en los que aparecen con peso específico propio elementos de la cultura y la herencia nacionales[22].

En la reafirmación de asignaturas tradicionales dentro del *National Curricu-*

[21] Las dimensiones ecológicas de las economías postmodernas y su influencia en las relaciones e identidades políticas y culturales se encuentran entre las características menos señaladas de la postmodernidad. Sin embargo, Anthony Giddens ha subrayado su importancia particularmente eficaz. Véase: Giddens, A. (1990): *The Consequences of Modernity*. Cambridge, Polity Press. (Trad. cast.: *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza, 1993.)

[22] Goodson, I. F. (1990): "Nations at risk and national curriculum: Ideology and identity", en: *Politics of Education Association Yearbook*. Londres, Taylor & Francis, págs. 219-252.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

lum of England and Wales, GOODSON ve un intento de reavivar y reconstruir una titubeante identidad nacional:

> La globalización de la vida económica y, más en concreto, de la comunicación, la información y la tecnología, plantea enormes desafíos a las formas actuales de control y de funcionamiento de los estados nacionales. En este sentido, la puesta en marcha de un nuevo *curriculum* nacional centralizado puede considerarse como la respuesta de la especie que económicamente se encuentra en mayor peligro entre las naciones [23].

Considerando el caso concreto de la historia, dice:

> El equilibrio entre asignaturas, dentro del *curriculum* nacional, indica *(sic)* que se ha dado mayor importancia a las cuestiones relativas a la identidad nacional y al control, que a las exigencias de la industria y del comercio. Por ejemplo, se omite en gran medida la tecnología de la información, mientras que la historia se constituye como "asignatura fundamental", aunque es evidente que se trata de una materia en clara decadencia en las escuelas [24].

Y afirma que ocurre así por la gran importancia concedida a la historia de Gran Bretaña en el *curriculum* de historia.

La supuesta integridad de la historia británica o de los contenidos canadienses constituyen la trama de la reconstrucción cultural nacional, cuya carga de tradiciones redescubiertas, como la mayoría de las demás cargas sociales, se echa sobre los hombros de la educación. Estas mentalidades de asedio están haciendo que muchos sistemas educativos se retiren tras los parapetos del localismo en defensa de sus identidades culturales. Muchas de estas tentativas de restauración de tradiciones y de construcción de sentimientos de herencia perpetúan inadvertidamente e incluso refuerzan las asignaturas escolares tradicionales y sus contenidos académicos —de donde se derivan profundas consecuencias para la continua balcanización de los departamentos por asignaturas en el nivel de la enseñanza secundaria [25]. Sólo consiguen que nuestras escuelas y profesores sean menos flexibles. Asimismo, añaden una sobrecarga al profesor, creando y consolidando conjuntos de conocimientos impuestos que éste debe dominar.

Resulta paradójico que la creciente globalización lleve a adoptar posturas defensivas en educación y a un localismo cerrado en sí mismo; que los *curricula* impuestos puedan engancharse con tanta facilidad a los vagones de la reconstrucción nacional. No cabe duda de que es importante reconstruir y reflexionar sobre las culturas locales y el sentido de comunidad, ya sean las culturas nativas, otras culturas étnicas o las culturas nacionales. Pero también lo es enseñar a los jóvenes a tomar conciencia y a responsabilizarse de las dimensiones globales de su mundo. La educación global no es una asignatura más, sino una perspectiva

---

[23] GOODSON, *op. cit.*, nota 22, pág. 220.

[24] *Ibíd*, pág. 221.

[25] Véase: HARGREAVES, A. (1989): *Curriculum and Assessment Reform*. Milton Keynes. Open University Press, y Toronto: OISE Press. Véase también la exposición sobre la balcanización que se hace en el Capítulo X de este mismo libro.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

que se opone al potencial etnocentrismo de todas las asignaturas[26]. En consecuencia, es difícil acomodarla en el actual *curriculum*, basado en asignaturas, y en las estructuras departamentales que se han desarrollado a su alrededor. En cambio, las retiradas etnocéntricas y xenofóbicas a los contenidos tradicionales de las asignaturas tienden a consolidar las estructuras convencionales de la enseñanza secundaria. El futuro del trabajo de los profesores y de las estructuras en las que se desarrolla depende, en gran parte, de la solución que se dé a esta paradoja.

3. *El final de las certezas*

Las incertidumbres nacionales y culturales provocadas por la globalización no son las únicas que constituyen la condición postmoderna. En *Dead Certainties*, un relato de ficción de dos muertes separadas por casi un siglo, Simon SCHAMA construye y deconstruye dos conjuntos de narraciones históricas paralelas e interrelacionadas de tal manera que cuestiona las certezas del saber histórico y el carácter lineal y singular de la misma explicación narrativa[27]. En la primera parte de su libro, SCHAMA documenta lo que él describe como las muchas muertes del general James Wolfe. Aquí, muestra cómo la muerte del general Wolfe en la batalla de Quebec, en 1759, se representó primero como la de uno más de los soldados rasos en el campo de batalla. En sucesivos relatos históricos y representaciones artísticas, dice SCHAMA, Wolfe se fue acercando cada vez más al centro de la batalla: un auténtico símbolo del triunfo y el martirio colonial e imperialista.

En la segunda parte de su libro, SCHAMA documenta y reconstruye la misteriosa muerte, en 1849, de George Parkman, tío del renombrado historiador Francis Parkman, autor de una de las historias de la muerte de Wolfe. Analizando los registros judiciales originales, SCHAMA muestra cómo, vistas en retrospectiva, las pruebas que condujeron al veredicto de culpabilidad para el presunto asesino de Parkman, John Webster, son mucho menos convincentes e irrefutables de lo que parecían. En el epílogo de su libro, SCHAMA comenta la significación de su texto para la comprensión histórica:

> Las dos historias aquí presentadas juegan con la distancia burlona que separa un hecho vivido de su posterior narración... Ambas diluyen las certezas de los hechos en las múltiples posibilidades de narraciones alternativas. Así, el general Wolfe muere muchas muertes y, a pesar del veredicto y de la confesión en el caso de John Webster, la verdad sobre el final de George Parkman permanece en la oscuridad[28].

El notable relato de SCHAMA deconstruye tanto la certeza ideológica de la grandeza y la gloria de la conquista imperial como las certezas científicas del hecho histórico y de la evidencia legal. En un texto, SCHAMA crea una fascinante alegoría de la condición intelectual y filosófica postmoderna y el colapso que en

---

[26] Véase: HARGREAVES, A.; BAGLIN, E.; HENDERSON, P.; LEESON, P. y TOSSELL, T. (1988): *Personal and Social Education: Choices and Challenges.* Oxford, Basil Blackwell.

[27] SCHAMA, S. (1991): *Dead Certainties (Unwarranted Speculations).* Nueva York, Alfred A. Knopf.

[28] SCHAMA, *op. cit.*, pág. 320.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ella se produce de algunas de nuestras formas de conocimiento y de creencia más poderosas y profundamente queridas.

En la sociedad postmoderna, el aumento de la diversidad económica junto con la revitalización de las identidades locales y regionales tiene profundas consecuencias en los sistemas de conocimiento y de creencias, así como en el dominio de situaciones que descansan sobre ellos. En la sociedad en general, estamos experimentando un cambio desde un pequeño número de singularidades estables de conocimientos y creencias a una pluralidad fluctuante y en continua transformación de sistemas de creencias.

La confianza en los sistemas de creencias universalizadores y omnicomprehensivos está reduciéndose. La creciente conciencia de las posibilidades inminentes de una catástrofe ambiental a escala global ha reducido en gran medida nuestra fe en la tecnología como forma de previsión y control fiables de nuestro mundo en la búsqueda racional del progreso[29]. Del mismo modo, la globalización de la vida económica, con la expansión de la información mediante la televisión por satélite y otros medios, ha amenazado las creencias en la inevitabilidad, científicamente prevista, de la transformación socialista; cambio simbolizado y estimulado por la destrucción del Muro de Berlín. Esas metateorías y metadescripciones de la comprensión humana han caído en el descrédito[30]. Incluso el saber narrativo, como algo que trata de comprender y articular las "unidades narrativas" (consideradas intrínsecas) que constituyen la vida de las personas, se ha visto sometido a una vigorosa crítica sobre la base de que la vida y la biografía de las personas se caracterizan, en gran medida, tanto por su incoherencia, sus contradicciones y fragmentación como por su presunta unidad[31].

Entretanto, la explosión de conocimientos ha llevado a la proliferación de habilidades, en gran parte contradictorias y competitivas, todas ellas cambiantes. Esto ha empezado a reducir la dependencia que tienen las personas hacia ciertas clases de conocimientos de nivel experto, pero también ha provocado el colapso de la certeza respecto a la sabiduría recibida y a las creencias establecidas: el sol es bueno, pero ahora ya no; se supone que el alcohol es perjudicial para la salud, hasta que se anuncia que el consumo de pequeñas cantidades de vino tinto *reduce*, en realidad, el nivel de colesterol; el informe de prensa publicado por el cártel colombiano de la droga respecto a que la cocaína es rica en fibra no pasa de ser un chiste que pone de manifiesto la desconcertante omnipresencia y perversidad de esas incertidumbres científicas. La ciencia ya no parece capaz de mostrarnos cómo vivir, al menos con cierta certeza o estabilidad. En las sociedades postmodernas, la duda está en todas partes, la tradición se muestra en retirada y las certezas moral y científica han perdido su credibilidad[32].

---

[29] Véase en HARVEY, *op. cit.*, nota 2, un desarrollo de este argumento.

[30] El declive de las metanarraciones, en cuanto teorías que abarcan todo el mundo natural o social, es fundamental en la postura de LYOTARD, J. (1984): *The Postmodern Condition*. Minneapolis, University of Minnesota Press. (Trad. cast.: *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra, 1989, 4.ª ed.)

[31] Véase, por ejemplo: WILLINSKY, J. (1989): "Getting personal and practical with personal practical knowledge". *Curriculum Inquiry, 9* (3), otoño, págs. 247-264.

[32] Sobre esta cuestión, véase: GIDDENS, *op. cit.*, nota 21. Además, es interesante señalar aquí la creciente popularidad de la teoría del caos en la ciencia. Véase, por ejemplo: GLEICK, J. (1987): *Chaos: Making a New Science*. Harmondsworth, Penguin Books.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Este paso de las culturas de la certeza a las culturas de la incertidumbre se produce por diversas razones [33]:

- La información y las fuentes del conocimiento se están expandiendo a una escala cada vez más global.

- La comunicación y la tecnología están comprimiendo el espacio y el tiempo, lo que lleva a un ritmo creciente de cambio en el mundo que buscamos o conocemos y en nuestras formas de entenderlo, lo que, a su vez, amenaza la estabilidad y permanencia de los fundamentos de nuestro conocimiento, haciéndolos irremediablemente frágiles y provisionales.

- Las migraciones más multiculturales y los viajes internacionales están provocando un contacto mayor entre sistemas de creencias diferentes.

- La comunicación rápida, la reforzada orientación al conocimiento y su continuo desarrollo y aplicación están llevando a una relación entre investigación y desarrollo social cada vez más fuerte e interactiva, en donde el mundo social cambia a medida que lo estudiamos, en parte —y no la menos importante— debido a nuestra investigación.

El colapso de las ideologías políticas singulares, la disminución de la credibilidad de los fundamentos tradicionales del saber y la progresiva reducción de la certeza atribuida a la pericia científica tienen ramificaciones de largo alcance en el cambiante mundo de la educación y la situación que en él ocupa el trabajo de los profesores.

En primer lugar y más evidente, a medida que el conocimiento científico se hace cada vez más provisional, la validez de un *curriculum* basado en el saber dado y en hechos indiscutibles se hace cada vez menos creíble. Los procesos de investigación, análisis, obtención de información y demás aspectos del aprender a aprender de forma crítica y comprometida cobran mayor importancia en cuanto objetivos y métodos para los profesores y las escuelas en el mundo postmoderno. Aunque estas premisas educativas tienen profundas raíces filosóficas y han sido objeto de repetida defensa (y oposición) histórica, las endémicas incertidumbres científicas de la era postmoderna las sitúan en una posición especialmente relevante [34].

En segundo lugar, el declive de la tradición judeocristiana como primer propósito subyacente a la escolarización y la enseñanza en un contexto de mayor diversidad religiosa, cultural y étnica suscita agudas cuestiones sobre los fines morales de la educación. Una de las mayores crisis educativas de la era postmoderna está constituida por el colapso de la escuela común, una escuela vinculada a su comunidad con un sentido claro de los valores sociales y morales que debía infundir [35].

---

[33] *Ibid.*

[34] Entre los muchos defensores de estos principios de la enseñanza y el aprendizaje en la era postmoderna están: SCHLECHTY, *op. cit.*, nota 11, y SIZER, T. (1992): *Horace's School: Redesigning the American High School.* Boston, Houghton Mifflin.

[35] Este declive de la escuela común se analiza en: HOLMES, M. (1984): "The victory and failure of educational modernism". *Issues in Education, II* (1), 23-35.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Junto con este desafío multicultural a la tradición juedocristiana, el carácter expansivo de la educación secundaria ha planteado otras cuestiones adicionales sobre la relevancia del *curriculum* académico tradicional para todos los alumnos. El *curriculum* "de cafetería", con muchas asignaturas optativas, trataba de adaptarse a las necesidades muy diversas de una población escolar de secundaria mucho más nutrida, pero la mayor diversidad sólo llevaba consigo una incoherencia crónica en la experiencia curricular y el declive de cualquier sentido de comunidad u objetivo común en el mundo fragmentado y burocrático en que se han convertido las escuelas secundarias[36].

Durante algún tiempo, esta crisis de objetivos pedagógicos se conjuró mediante una respuesta típica del modernismo, que ponía su fe científica y educativa en un aparato tecnológico de medidas de eficiencia y eficacia, que se presumían conocidas y neutrales. En todo el mundo, los investigadores educativos y quienes les prestaban apoyo financiero, invirtieron mucho en el desarrollo de tecnologías cuantitativas, "duras", de investigación para poner de manifiesto las certezas científicas generalizables sobre la *eficacia escolar*. En muchos sistemas escolares, estos atributos de eficacia —como unas elevadas previsiones de aprovechamiento, una atención concentrada en la instrucción, un clima escolar acogedor, seguro y ordenado y un liderazgo fuerte, a cargo del director— se aplicaron con celo al mundo práctico de la educación, en cuanto objetivos políticos o como criterios para supervisar el progreso y la actuación[37]. Sin embargo, esta fe modernista en el triunfo de la ciencia y su capacidad para determinar lo que constituye una escuela eficaz ha comenzado a disolverse. Las limitaciones de la investigación y la práctica de las escuelas eficaces están quedando cada vez más patentes, incluso para sus defensores más entusiastas. REYNOLDS y PARKER resumen brevemente la mayoría de ellas[38]:

- Las listas de verificación de características no dan una idea clara y holística de lo que hace eficaz a una escuela ni de cómo se establece. También es preciso saber qué pautas marcan estas listas y cómo se integran en forma de una *cultura* global de la escuela.

- Aunque sepamos a qué se parecen las escuelas eficaces, no sabemos cómo crearlas. En efecto, las tentativas para crear escuelas de este tipo, utilizando la investigación sobre éstas como fundamento de sus esfuerzos, han producido, a menudo, la oposición de los profesores ante lo que perciben como un cambio impuesto, no deseado y que supone un exceso de trabajo.

---

[36] Puede verse una elaboración de este diagnóstico en los Estados Unidos en: POWELL, A.; FARRAR, E., y COHEN, D. (1985): *The Shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Marketplace*. Boston, Houghton Mifflin. Un análisis de la escuela comprensiva británica al final de la era moderna aparece en: HARGREAVES, D. (1982): *The Challenge for the Comprehensive School*. Londres, Routledge & Kegan Paul.

[37] Véanse: PURKEY, S. C., y SMITH, M. S. (1983): "Effective schools: A review". *Elementary School Journal, 83* (4), págs. 427-452; LEZOTTE, L. W.: "School improvement based on the effective schools research", en: GARTNER, A., y LIPSKY, D. K. (eds.) (1989): *Beyond Separate Education: Quality Education for All*. Baltimore (MD), Paul H. Brookes.

38 REYNOLDS, D., y PARKER, A.: "School effectiveness and school improvement in the 1990s", en: REYNOLDS, D., y CUTTANCE, P. (eds.) (1992): *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*. Londres, Cassell.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

- Hay gran cantidad de pruebas de que las escuelas eficaces no permanecen necesariamente estables en el transcurso del tiempo. En consecuencia, aunque supiéramos cómo crear escuelas eficaces, todavía no sabemos cómo mantenerlas.

- Las escuelas eficaces suponen una definición restringida y convencional de la eficacia. La mayoría de los estudios han subrayado los resultados académicos y, sobre todo, las destrezas básicas. Las escuelas que son eficaces con arreglo a estos parámetros convencionales y limitados quizá no sean en absoluto eficaces para las exigencias del mundo postmoderno y postindustrial. Por ejemplo, no sabemos cómo serían las escuelas eficaces que llevaran al éxito en la resolución de problemas, la creatividad, el riesgo, la flexibilidad o el aprender a aprender.

- Nuestras ideas de eficacia son, con frecuencia, específicas contextual y culturalmente, limitando lo que podríamos imaginar sobre las escuelas a los ambientes en los que estudiamos y las administramos. Así, el liderazgo fuerte, heroico e individual está muy correlacionado con los resultados satisfactorios en las escuelas norteamericanas y británicas, pero no en las holandesas, cuyas expectativas culturales respecto al liderazgo son muy distintas.

Aunque, para una serie de educadores, los residuos del legado modernista en relación con las escuelas eficaces siguen vigentes en calidad de objetivos sucedáneos, la fe en los principios generalizados y científicamente conocidos de la eficacia escolar han empezado a ceder, superados por los compromisos con los procesos de perfeccionamiento escolar, más sobre la marcha, provisionales y sensibles al contexto [39].

El declive de las certezas morales y religiosas tradicionales, unido al colapso de las certezas técnicas y científicas, ha provocado, en muchas escuelas, una búsqueda generalizada de misiones, visiones y el sentido de la "totalidad" en forma de elaboración de un *curriculum* para toda la escuela y de un planteamiento de la transformación de la misma. La fe en el producto de la eficacia se ha transferido a la confianza en el proceso de perfeccionamiento. La *certeza científica*, la certeza basada en principios probados de aplicabilidad generalizada, está siendo sustituida por la *certeza situada*, la certeza de que, en cuanto colectividad, los profesores y otras personas pueden extraer información importante de la puesta en común de su conocimiento práctico del contexto inmediato y de los problemas que plantea. Esta búsqueda de misiones, visiones y perfeccionamiento continuo en la misma escuela refuerza mucho la validez del conocimiento de los profesionales y realza la importancia de las necesidades y exigencias de cada contexto concreto en el que trabajan esos profesionales. Por otra parte, también somete y devuelve ciertas preocupaciones sociales, morales y políticas importantes, relativas a la formación de las generaciones futuras, a un proceso determinado primordialmente por las escuelas y sistemas individuales.

Las soluciones que capitulan ante la incertidumbre colectiva y dejan que las

[39] Pueden consultarse revisiones sobre el perfeccionamiento educativo en comparación con la eficacia escolar en: CLARK, D. L.; LOTTO, L. S., y ASTUTO, T. A.: "Effective schools and school improvement: A comparative analysis of two lines of enquiry". *Educational Administration Quarterly, 20* (3), páginas 41-68; y STOLL, L. y FINK, D. (1996): *Changing Our Schools.* Buckingham, Open University Press.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

escuelas sean moldeadas por el mercado de opciones de los padres, que refleja las presiones y particularidades de las distintas localidades a las que sirven y los grupos de intereses que las dominan, exacerban aún más estos problemas [40]. La crisis de objetivos educativos y sociales de la era postmoderna es, en este sentido, una crisis aún no resuelta. Tampoco puede resolverse mediante el retorno nostálgico a certezas míticas de un pasado no muy bien recordado en el que —se dice— triunfaban las asignaturas, los niveles tradicionales y las destrezas básicas [41]. No sólo la solidez de ese pasado es objeto de duda histórica, sino que aún es más cuestionable su adecuación a los ambientes complejos, diversos y en rápido movimiento del presente.

El tercer conjunto de consecuencias que las culturas de la incertidumbre suscitan con respecto a los profesores y las escuelas se refiere a las estrategias de enseñanza. En lo relativo a los métodos de enseñanza, las vías de reforma educativa están cubiertas por las desacreditadas certezas del pasado. Las reformas del tipo de los esquemas de lectura, los laboratorios de idiomas, el DISTAR*, el aprendizaje programado, la instrucción directa e, incluso, las aulas abiertas serían piezas adecuadas de un museo de la innovación educativa. Con frecuencia, las soluciones de hoy se convierten en los problemas del mañana. En nuestros museos de innovación cabrían el lenguaje total, el aprendizaje cooperativo o las matemáticas manipulativas. Los modelos singulares de pericia basados en fundamentos de investigación que se presume segura, están edificados sobre arena epistemológica [42].

---

[40] Éste es el problema fundamental de la solución, basada en el mercado, propuesta por HOLMES al colapso de la escuela pública que identifica hábilmente en términos históricos. Véase: HOLMES, *op. cit.*, nota 35. Puede argumentarse que los defensores del mercado y de la elección en educación que gozan de mayor influencia son: CHUBB, J. E., y MOE, T. E. (1990): *Politics, Markets and America's Schools*. Washington, D.C., The Brookings Institution. Yo he elaborado la crítica de los modelos de política educativa que apelan a la fuerza mercantil de la elección de los padres en: HARGREAVES, A., y REYNOLDS, D.: "Decomprehensivization", en: HARGREAVES, A., y REYNOLDS, D. (1989): *Educational Policies: Controversies and Critiques*. Londres y Washington, D.C., Falmer Press.

[41] David HARVEY, en *The Condition of Postmodernity (op. cit.* Nota 2, pág. 292) sostiene que

> Cuanto más efímero es el carácter de algo, más urgente es la necesidad de descubrir o instrumentar algún tipo de verdad eterna en la que pueda basarse. La resurrección de lo religioso cuya fuerza ha ido en aumento desde los últimos años sesenta y la búsqueda de autenticidad y autoridad en política... son buenos ejemplos de ello. El resurgimiento del interés por las instituciones básicas (como la familia y la comunidad) y la búsqueda de raíces históricas son signos del intento de conseguir amarras más seguras y valores más duraderos en un mundo en cambio.

La existencia de "una sociedad individualista de transeúntes [que] manifiesta su nostalgia por los valores comunes" —dice (pág. 288)— forma parte de la condición postmoderna. Los redescubrimientos de la tradición que de ello se derivan —continúa— benefician más a las elites sociales a cuyos conocimientos dan valor esos redescubrimientos. Christopher LASCH, en *The True and Only Heaven: Progress and Its Critics* (Nueva York, W. W. Norton, 1991), lo plantea de forma más sencilla. Dice que la nostalgia es "la abdicación de la memoria" (pág. 82). "La nostalgia no supone en absoluto ejercitar la memoria, pues el pasado que idealiza permanece fuera del tiempo, congelado en una perfección inmutable" (pág. 83).

* DISTAR: Programa de educación compensatoria para preescolares pertenecientes a ambientes cultural y económicamente deprivados. Se creó a mediados de los sesenta en Estados Unidos por Carl Bereiter y Siegfried Engelmann, y tuvo gran difusión. *(N. del R.)*

[42] A este respecto, las quejas de los profesores y de otros sobre los caprichosos cambios de las modas y novedades educativas, sobre los péndulos cuyas oscilaciones llegan demasiado lejos o

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

En los últimos tiempos y, sobre todo, en los Estados Unidos, los esfuerzos para reformar a los profesores y la enseñanza se han basado y justificado a menudo mediante presuntos hallazgos indiscutibles de la investigación educativa. El afamado modelo de instrucción directa de Madeline HUNTER, como base de la enseñanza eficaz, es un buen ejemplo de este enfoque, profundamente modernista [43]. Durante un tiempo, este modelo fue adoptado de forma generalizada e impuesto en muchos distritos escolares norteamericanos como elmento central necesario de la formación del profesorado en métodos de eficacia supuestamente "probada". En realidad, la adhesión a este método se utilizó como base de la evaluación y promoción de los profesores en muchos distritos [44].

Sin embargo, más adelante, se criticó la instrucción directa por no ser de aplicación universal y sólo eficaz en ambientes concretos, sobre todo en los que resaltan las destrezas básicas [45]; porque su adopción generalizada en una escuela prejuzga el progreso de estrategias de enseñanza más arriesgadas y abiertas [46], y porque favorece la dependencia y la inflexibilidad en quienes la utilizan [47]. Cuando determinadas estrategias de enseñanza, como la instrucción directa, el aprendizaje cooperativo o la enseñanza orientada al dominio de un conocimiento o destreza, se implementan de forma acrítica, sobre la presunta base sólida de la investigación educativa, no sólo se infravalora la visión práctica y la sabiduría de los profesores, exigiéndoseles que acepten el saber, la pericia y las normas que son propiedad y prerrogativa de científicos "expertos", sino que demuestra también la "excesiva confianza masculina estereotípica" en la autoridad de la "investigación dura" [48]. ROBERTSON advierte esto mismo en una crítica del trabajo de JOYCE y SHOWERS, que trataron de implementar "modelos de aprendizaje" de una supuesta eficacia probada, con el respaldo de estrategias de apoyo de compañeros, entre unos profesores experimentados y otros con menor experiencia. Refiriéndose a su libro, en el que citan la frase de Ron EDMONDS de que "podemos, donde y siempre que queramos, enseñar con éxito a todos los

---

sobre el peligro de que las nuevas modas acaben con cuestiones verdaderamente importantes aunque no sean novedosas, son menos triviales de lo que dan a entender esos clichés expresivos. Inmersos en ellos está una profunda desconfianza en la excesiva fe administrativa o política en determinadas soluciones singulares de reforma educativa, que pasan por alto o dejan de lado el saber práctico de los profesores y las peculiaridades de los distintos ambientes en los que trabajan.

[43] Véase, por ejemplo: HUNTER, M.: "Knowing, teaching and supervising", en: HOSFORD, P. (ed.) (1984): *Using What We Know About Teaching.* Alejandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, págs. 169-192.

[44] Véase, por ejemplo: POPKEWITZ, T., y LIND, K. (1989): "Teacher incentives as reforms: Teachers' work and the changing control mechanisms in education". *Teachers College Record, 90* (4), páginas 575-594.

[45] Véase: HALLINGER, pág., y MURPHY, J.: "Instructional leadership in the school context", en: GREENFIELD, W. (ed.) (1987): *Instructional Leadership: Concepts, Issues and Controversies.* Boston (MA), Allyn & Bacon, págs. 17-203.

[46] Véanse los artículos de *Educational Evaluation and Policy Analysis, 12* (3), otoño, 1990.

[47] SMYTH, J., y GARMAN, N. (1989): "Supervision as school reform: A critical perspective". *Journal of Education Policy, 14* (4), págs. 343-361.

[48] ROBERTSON, H.: "Teacher development and gender equity", en: HARGREAVES, A., y FULLAN, M. (eds.) (1992): *Understanding Teacher Development.* Londres, Cassell, y Nueva York, Teachers College Press, pág. 46.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

niños cuya escolarización nos interese. Ya sabemos más de lo que necesitamos para ello"[49], ROBERTSON dice que:

> Esa certeza y esa previsibilidad son aspectos conocidos de una visión masculina de la realidad, como lo es la dependencia del exterior, en vez de la investigación interior... No cabe la menor duda de que el "nosotros" al que se refiere EDMONDS no es el de los profesores; esta afirmación del poder del saber y el instrumentalismo sólo se refiere a quienes tienen una pericia validada dentro de los sistemas jerárquicos. Los autores no dan muestras de creer que los profesores ya saben lo bastante para enseñar mejor a más niños, sino, más bien, que los expertos pueden entrenar a los profesores en conductas observables y comprobadas que producirán los resultados previstos[50].

La confianza en la imposición de modelos singulares de pericia docente puede provocar inflexibilidad en los profesores y hacerles difícil ejercer el conveniente juicio discrecional en sus aulas. Puede conducir a la oposición del profesor, a causa del rechazo implícito de la conveniencia y del valor del resto de su repertorio y de la vida y la persona comprometidas en su construcción. Asimismo, puede llevarle a centrarse estrictamente en determinadas técnicas, que impiden que el profesor establezca y base su trabajo en un repertorio más amplio de estrategias docentes que aplicará con flexibilidad y cuando el contexto lo requiera. Sin embargo, las concepciones múltiples y flexibles de la excelencia docente se basan en la sabiduría colectiva de la comunidad de profesores y demás educadores (incluyendo la investigación, aunque sin reducirla a ella) y surgen a partir de ese saber. Reconocen que el conocimiento básico de la enseñanza tiene un carácter provisional y dependiente del contexto. Respetan y dejan espacio a los juicios discrecionales de los profesores en sus aulas. Y, respaldando la posesión y aplicación de amplios repertorios docentes, permiten una adaptación gradual y selectiva e integración de nuevos enfoques, sin que ello implique un rechazo necesario y completo de lo antiguo.

Algunos enfoques nuevos del desarrollo del profesorado en el ámbito de la escuela, que ofrecen diversas opciones y respetan el criterio de los profesores, en vez de imponer fórmulas estandarizadas, en un contexto de compromiso con el aprendizaje y el perfeccionamiento continuos, muestran indicios de reconocimiento del valor de la *certeza situada superior al de la certeza científica* en el desarrollo del profesorado[51]. Sin embargo, los intentos de controlar la enseñanza y la forma de actuar de los docentes, mediante la imposición de falsas certezas científicas, siguen contándose entre los últimos bastiones de la modernidad. Jus-

---

[49] ROBERTSON se refiere a: JOYCE, B., y SHOWERS, B. (1988): *Student Achievement through Staff Development.* Nueva York, Longman. La referencia al trabajo de EDMONDS citada por JOYCE y SHOWERS es: EDMONDS, R. (1979): "Some schools work and more can". *Social Policy, 9* (5), págs. 28-32.

[50] ROBERTSON, *op. cit.*, nota 49, pág. 46.

[51] La defensa de la libertad de elección frente a las imposiciones respecto a las estrategias docentes y la práctica de desarrollo del profesorado aparece en: HARGREAVES, A. (en prensa): "Restructuring restructuring: Postmodernity and the prospects for educational change". *Journal of Education Policy*; y en: FULLAN, M., y HARGREAVES, A. (1991): *What's Worth Fighting For?: Working Together for Your School.* Toronto, Ontario Public School Teachers' Federation; Milton Keynes, Open University Press, The Network, North East Lab (Estados Unidos), y Melbourne, Australian Council for Educational Administration.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

tifican las permanentes intervenciones burocráticas de los administradores educativos y legitiman la separación y la superioridad de la universidad, como fuente especializada de sabiduría científica que puede dirigir y decretar lo que deben hacer los profesores. El colapso de la certeza científica supone, sobre todo, un reto al control de las burocracias educativas, así como a la credibilidad de la universidad. Nada tiene de extraña la tenaz oposición que suscita.

4. *El mosaico móvil*

¿Qué tipos de organizaciones sobreviven o, mejor aún, compiten positivamente en condiciones de complejidad e incertidumbre extremas? ¿Qué tipos de organizaciones se desenvuelven mejor en un mundo en el que la tecnología y las presiones para aumentar la producción y la productividad han comprimido el espacio y el tiempo hasta tal punto que el ritmo de cambio, decisión y comunicación ha alcanzado proporciones fantásticas y frenéticas? ¿Qué tipos de organizaciones pueden operar de forma competente y creativa en un contexto global en el que cambian constantemente los colegas, los clientes, los compañeros y los proveedores; mundo en el que uno nunca puede estar seguro de con quién tendrá que tratar de un día para otro? ¿Y qué tipos de organizaciones se adaptarán mejor a un mundo en donde los ordenadores han hecho que la información sea más universalmente accesible y en el que, por tanto, los niveles, departamentos e individuos privilegiados en la jerarquía de la organización ya no pueden secuestrar ni mantener en secreto con tanta facilidad los conocimientos y los datos?

La sabiduría colectiva de la bibliografía contemporánea sobre la gestión empresarial y el cambio en las organizaciones muestra que las organizaciones convencionales y burocráticas (y aquí hay que incluir la mayoría de las escuelas secundarias y sus departamentos) no se desenvuelven bien en las inestables condiciones de la postmodernidad[52]:

- Las funciones especializadas y las estructuras muy compartimentadas que surgen de ellas crean territorios e identidades departamentales que inhiben la identificación y el compromiso con la organización en su conjunto y con los objetivos que persi-

[52] Sobre las organizaciones, en general, véase: DRUCKER, P. F. (1988): "The coming of the new organization". *Harvard Business Review, 66* (1), enero-febrero. Véase también: DRUCKER, P. F. (1989): *The New Realities*. Oxford, Heinemann Professional Publishing. En el terreno de la educación, SHEDD y BACHARACH se refieren a la carga que suponen las burocracias de este modo:

> Las burocracias... constituyen el resultado natural cuando los superiores administrativos se ven obligados a dejar a la discreción de los subordinados la aplicación de principios generales a situaciones únicas e imprevisibles, y cuando los superiores recurren a reglas y procedimientos generales (en vez de a instrucciones específicas y a la supervisión directa) para controlar la actuación de sus subordinados.

Véase: SHEDD, J. B., y BACHARACH, S. B. (1991): *Tangled Hierarchies: Teachers as Professionals and the Management of Schools*. San Francisco, Jossey-Bass, pág. 5. Las consecuencias de los cambiantes modelos de organización para la teoría y la práctica de la administración educativa se recogen en: TAYLOR, W. (1991): *The New Political World of Educational Administration*, comunicación presentada al congreso de 1991 del *Australian Council for Educational Administration,* Sea World NARA Resort, Gold Coast, septiembre 1991.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

gue; sobre todo, cuando la sensibilidad ante las condiciones y oportunidades que surgen exigen la redefinición y el rediseño de los departamentos y sus funciones. Las escuelas secundarias convencionales que intentan la integración curricular o pretenden establecer relaciones transcurriculares se enfrentan constantemente con la defensa territorial que plantean sus departamentos de asignaturas [53].

- Las estructuras, papeles y responsabilidades creadas para satisfacer un conjunto de objetivos durante el desarrollo de la organización tienden a solidificarse y a hacerse incapaces de adaptarse a los nuevos objetivos y oportunidades que pudieran surgir. La forma de afrontar los nuevos desafíos consiste en pasarlos por alto, dirigirlos a las estructuras departamentales existentes (y a menudo, inadecuadas) u ocuparse de ellos mediante la creación de nuevos departamentos y responsabilidades, de manera que sólo se consigue que la organización se haga aún más compleja y pesada. Un ejemplo de esta tendencia consiste en la frecuente adjudicación de la educación sobre el SIDA, las drogas y el sexo a los profesores de educación física (por regla general, una asignatura obligatoria), en vez de a los profesores de estudios sobre la familia o de economía del hogar (optativas, en general). Otro es el de la inclusión de la *Guidance* (en Estados Unidos) o el *Pastoral Care* (en el Reino Unido) * como añadido a la enseñanza "académica" regular y, en último término, su separación de esa enseñanza y su subordinación a ella, como un sistema paralelo [54].

- En las jerarquías convencionales de liderazgo e inspección, a medida que se acelera el cambio, la innovación se multiplica y los marcos temporales previstos para la decisión se comprimen y los líderes individuales y los inspectores están sobrecargados y abrumados. En consecuencia, toman decisiones incorrectas, apresuradas o dejan de hacerlo. La ansiedad, el estrés y la paralización se convierten en sus patologías personales, y la ineficacia, en su legado para la organización. En la educación, con frecuencia, los directores son víctimas de estos problemas derivados de la sobrecarga [55].

- Las pautas de delegación y las cadenas de mando, que son la respuesta racional modernista al tamaño y la complejidad en un ambiente relativamente estable, sólo consiguen poner trabas a la organización en condiciones de cambio rápido. Esto retrasa las decisiones y las respuestas y reduce el riesgo y la posibilidad de aprovechar las oportunidades que son esenciales para el éxito en épocas turbulentas,

---

[53] El carácter y los efectos de estas estructuras de *cubículos* se describen y definen en: TOFFLER, A. (1990): *Powershift*. Nueva York, Bantam Books. El empuje gravitatorio de la compartimentación por asignaturas sobre los esfuerzos realizados para acercarse a un *curriculum* integrado se describe en el Capítulo X.

* El cometido de la *Guidance of Youth* (literalmente "guía de la juventud") norteamericana y el del *Pastoral Care* (literalmente "cuidado pastoral") británico se asemejan al que desempeñan en nuestro sistema educativo los departamentos de orientación de los centros escolares, a cargo de especialistas en pedagogía, psicología o psicopedagogía. *(N. del T.)*

[54] Estas pautas se describen en: HARGREAVES, A., y EARL, L. (1990): *Rights of Passage*. Toronto, Quenn's Printer; y en Inner London Education Authority (1984): *Improving Secondary Schools*. Londres, ILEA.

[55] Los efectos de la compresión del espacio-tiempo y del cambio acelerado sobre la toma de decisiones en la organización, en general, se describen en: LEINBERGER, P., y TUCKER, B. (1991): *The New Individualists: The Generation after the Organization Man*. Nueva York, Harper Collins. Los efectos más concretos de la sobrecarga que recae en el liderazgo educativo se describen en: FULLAN, M. (1988): *What's Worth Fighting For in the Principalship*. Toronto, Ontario Public School Teachers' Federation.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

> cuando los mercados están en constante movimiento, los nichos se abren y cierran y las posturas emprendedoras tienen un elevado valor añadido. Puede observarse esta situación en la tendencia de muchas escuelas secundarias y de sus profesores a adoptar respuestas reactivas, en vez de proactivas, ante el cambio educativo[56].

Como ya se ha dicho en muchas ocasiones, los tipos de organizaciones con más probabilidades de prosperar en el mundo postindustrial y postmoderno son las caracterizadas por la flexibilidad, la adaptabilidad, la creatividad, el aprovechamiento de las oportunidades, la colaboración, el perfeccionamiento continuo, una orientación positiva hacia la resolución de problemas y el compromiso para maximizar su capacidad de aprender sobre su ambiente y sobre ellas mismas. A este respecto, el carácter innovador intrínseco y la imprevisibilidad rutinaria constituyen las notas contradictorias propias de la organización de la postmodernidad[57].

Los teóricos de la gestión y del cambio han descrito de muchas maneras estas nuevas características de las organizaciones postmodernas. Rosabeth MOSS KANTER y sus colaboradores nos proporcionan una de las descripciones más sucintas en un informe sobre lo que llaman "maremoto", que se está convirtiendo en "un modelo universal para las organizaciones, en especial para las grandes":

> Este modelo describe unas organizaciones más flexibles, adaptables al cambio, con relativamente pocos niveles de jerarquía formal y límites difusos entre funciones y unidades, sensibles y con capacidad de respuesta ante el medio; preocupadas por los partícipes de cualquier clase: empleados, comunidades, clientes, proveedores y accionistas. Estas organizaciones potencian a las personas para que actúen y sean emprendedoras, las recompensan por sus aportaciones y les ayudan a incrementar su destreza y su "empleabilidad" (posibilidades de encontrar empleo). Sobre todo, se trata de organizaciones globales, caracterizadas por sus relaciones internas y externas, entre las que se cuentan las uniones temporales de empresas, las alianzas, los consorcios y las asociaciones[58].

KANTER y sus colaboradores siguen diciendo que la competición económica global y el cambio tecnológico están

> acelerando la evolución de un modelo de organización que define los límites de las organizaciones como elementos fluidos y permeables. Reconoce que las influencias sobre las acciones de la organización provienen de muchas fuentes y direcciones y a través de muchas vías, en vez de ir "hacia abajo", siguiendo una "cadena de mando"... En consecuencia, en el nuevo modelo, hay que ver la acción de la organización en tér-

---

[56] Véase: TOFFLER, *op. cit.*, nota 53, y REICH, *op. cit.*, nota 10. Pueden encontrarse ejemplos y explicaciones de las posturas proactivas y reactivas ante el cambio en una serie de escuelas secundarias y sus consecuencias para los profesores afectados en: HARGREAVES, A.; DAVIS, J.; FULLAN, M.; WIGNALL, R.; STAGER, M., y MACMILLAN, R. (1992): *Secondary School Work Cultures and Educational Change*, informe final de un proyecto financiado por la OISE Transfer Grant. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

[57] Véanse, por ejemplo: LEINBERGER y TUCKER, *op. cit.*, nota 55; y TAYLOR, W., *op. cit.*, nota 52.

[58] KANTER, R. M.; STEIN, B. A., y JICK, T. D. (1992): *The Challenge of Organizational Change*. Nueva York. The Free Press, pág. 3.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

minos de *conjuntos de grupos de actividades* cuyos miembros, composición, propiedad y objetivos cambian constantemente y en la que son fundamentales los *proyectos* más que las *posiciones.* En esa imagen de una organización, los vínculos entre los actores son más significativos y progresivos que en las transacciones de mercado único, pero menos rígidos e inmutables que los de las posiciones en las estructuras de autoridad [59].

Desde este punto de vista, la organización postmoderna se caracteriza por redes, alianzas, tareas y proyectos más que por papeles y responsabilidades relativamente estables que se asignan de acuerdo con funciones y departamentos y se regulan a través de la supervisión jerárquica.

Estas pautas postmodernas de organización tienen consecuencias de largo alcance para las personas que trabajan en ellas y que, en algunos aspectos, contribuyen incluso a crearlas. En el mundo modernista de *The Organization Man*, descrito por WHYTE, el hecho de pertenecer a una organización supone, por regla general, un desarrollo de carrera claro y previsible, claridad y estabilidad de tareas y responsabilidades y la acumulación gradual de recompensas por antigüedad. Además, sobre todo, ser miembro de una organización suponía que el sujeto le prestara voluntariamente su lealtad a cambio de la estabilidad personal y la antigüedad [60].

Pero, cuando los límites son permeables, los papeles se difuminan y las tareas cambian constantemente, ¿qué sentido tiene la pertenencia a una organización? En un contexto carente de claridad, certeza o estabilidad, ¿qué pasa con las carreras de los individuos y las inversiones futuras? Si los departamentos se cierran, se redistribuyen las responsabilidades o la misma existencia de la organización se pone en entredicho, ¿qué pasa con la lealtad y el compromiso, con ese vínculo básico entre el individuo y la organización?

En una continuación fascinante del estudio de WHYTE *The Organization Man*, de los años cincuenta, LEINBERGER y TUCKER presentan algunas respuestas a estas importantes cuestiones [61]. Estos autores se dirigieron a los integrantes de la muestra de WHYTE y entrevistaron a sus hijos, que ya tenían 30 ó 40 años. Les preguntaron, ¿cómo era la vida de trabajo de los hijos en relación con la de sus padres?, ¿cómo experimentaban ahora la vida de la organización? y ¿qué información daba esto sobre ellos como individuos y sobre las organizaciones que experimentaban?

En comparación con los ambientes de trabajo seguros, estables y, a veces, monótonos de sus padres, parece que los hijos de los hombres de la organización trabajan en unos tipos de contextos de organización muy diferentes, de carácter más reducido, menos seguro y menos estable. Como individuos de otra generación y de perspectivas culturales diferentes, esta nueva hornada de trabajadores de oficina están orientados también hacia esas organizaciones y, en realidad, generalmente trabajan y viven de modo muy diferente al de sus padres.

Desde los puntos de vista demográfico y cultural, los hijos de los hombres de la organización forman parte de una generación desarrollada en el aislamiento

[59] KANTER y cols., nota 58, págs. 12-13.
[60] WHYTE, W. H., Jr. (1956): *The Organization Man.* Nueva York, Simon & Schuster.
[61] LEINBERGER y TUCKER, *op. cit.*, nota 55.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

de las urbanizaciones, fuera del centro de las ciudades. Protegidos de las luchas y de las normas estrictas de la ética protestante y de las necesidades de compromiso corporativo que constituían la primera motivación de sus padres en la Norteamérica de la posguerra. Los hijos de la organización de WHYTE crecieron en condiciones relativamente cómodas, en las que se había alcanzado un nivel material apreciable, la estabilidad doméstica estaba asegurada y en la que a menudo prevalecían las filosofías de crianza "centrada en el niño" de las madres que permanecían en el hogar lejos del centro de las ciudades.

Según LEINBERGER y TUCKER, el resultado fue la aparición de una generación, cuyo trabajo y vida no estaba organizado en torno al individualismo competitivo, la lucha por lo material o la búsqueda de la estabilidad y la seguridad; cosas que motivaban a sus padres y los vinculaban de buen grado con sus patronos. En cambio, los hijos de los hombres de la organización estaban liberados de luchas y necesidades imperiosas, lo que les permitió ocuparse de los objetivos, más elevados, de su actualización, desarrollo y expresión personales. Incluso cuando entraron a formar parte de la fuerza de trabajo, encontraron organizaciones que eran indiferentes u hostiles a sus objetivos personales. Las organizaciones burocráticas convencionales suprimían o subordinaban el yo a las necesidades de la organización y eran claramente antitéticas con respecto a cualquier intento de actualización o expresión personales. Peor aún, las reestructuraciones radicales que trajeron consigo las recesiones económicas de los años setenta y ochenta, en forma de cierres de empresas, divisiones estratégicas, redundancias impuestas y otras tácticas intimidatorias de unos administradores cada vez más desesperados, entraron en contradicción directa con la retórica de moda sobre la potenciación individual, el crecimiento personal y la colaboración en la empresa que caracterizaban la nueva "palabrería deslumbrante" sobre las organizaciones[62].

Los miembros de la nueva generación autoactualizadora respondieron de diversos modos a esta negación o desprecio del yo de las organizaciones. Unos se retiraron de la vida convencional de las organizaciones, convirtiéndose en artistas, universitarios jóvenes o en trabajadores de la economía sumergida. Otros trataron de reformar las organizaciones desde dentro, para hacerlas más auténticas, a modo de personas colectivas, consiguiendo sólo que los perennes baluartes de la burocracia torpedearan sus esfuerzos. Algunos crearon organizaciones y procuraron plasmar y personificar la autenticidad que valoraban abriendo pequeñas empresas de consultoría o agencias artísticas. Pero, quizá los más interesantes de todos fuesen quienes explotaron las estructuras de las organizaciones para su propio beneficio y satisfacción, pasando de una empresa a otra para trabajar con las personas que querían, en proyectos que les interesaban, sin ningún sentimiento de lealtad ni de compromiso con la organización que les empleaba. Como indican LEINBERGER y TUCKER, el enfoque del trabajo de este grupo no era *antiorganizativo*, sino sólo *antiorganización*[63]. No.obstante, ninguno

[62] He tomado la expresión "palabrería deslumbrante" (*glitterspeak*) de un documento titulado: *Beyond the Glitterspeak*, que analiza y describe diversas estrategias para las redes y procesos cooperativos entre los distintos participantes en la educación. Véase: Ontario Teachers' Federation (1992): *Beyond the Glitterspeak*, informe al gobierno de Ontario. Toronto, Ontario Teachers' Federation.

[63] LEINBERGER y TUCKER, *op. cit.*, nota 55.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

de los hijos de los hombres de las organizaciones establecieron compromisos a largo plazo con éstas como los de sus padres. Aunque algunos de este grupo trabajaron para diversas organizaciones, ninguno fue "hombre (o mujer) de la organización", en el sentido convencional. Para ellos, el vínculo tradicional entre el individuo y la organización se había roto irreparablemente.

A través de la vida de trabajo de esta generación de "cuello blanco", nueva y en proceso de maduración, podemos observar la aparición de nuevas estructuras de organización en una sociedad nueva. Creadas por la crisis económica, por una parte, y por los cambios demográficos y culturales, por otra, estas organizaciones fluidas, flexibles y dinámicas sólo mantienen la lealtad de sus empleados mientras está garantizada por la realización del trabajo, las recompensas que supone y el estilo de vida que ofrece. En estas organizaciones nuevas, no sólo están en constante flujo las estructuras, sino también las mismas personas que las integran.

TOFFLER utiliza la metáfora del *mosaico móvil* para describir estas pautas[64]. Presenta el movimiento de las grandes corporaciones "desde unas estructuras internas monolíticas a mosaicos de puntos; a menudo, cientos de unidades"[65]. TOFFLER pide a sus lectores que pinten

> un mosaico móvil no compuesto sobre una pared plana, sólida, sino sobre muchos paneles móviles y transparentes, uno tras otro, que se solapan, están interconectados y sus colores y formas se mezclan, contrastan y cambian continuamente. Junto con esas formas nuevas, el conocimiento se organiza en bases de datos, lo que empieza a indicar la forma futura de la empresa y de la propia economía. En vez de una jerarquía de poder concentrado, dominada por unas pocas organizaciones centrales, nos encaminamos a una forma de poder en mosaico multidimensional[66].

Como veremos, este modelo del mosaico móvil no es incondicionalmente positivo, pero, en sus formas más favorables, puede contribuir de manera muy valiosa a lo que SENGE llama *aprendizaje en la organización*, ofreciendo una estructura de organización "en la que las personas amplíen continuamente sus capacidades para comprender la complejidad, aclarar la visión y perfeccionar modelos mentales compartidos", participando en distintas tareas, adquiriendo diversos tipos de pericia, experimentando y expresando diferentes formas de liderazgo, afrontando verdades incómodas de la organización y buscando juntos soluciones compartidas[67].

Hay pruebas de que algunas escuelas, sobre todo las elementales o primarias más pequeñas, están empezando a adoptar algunas características de la organización de aprendizaje que describe SENGE. En el Capítulo IX, daré ejemplos de organizaciones comprometidas con el perfeccionamiento continuo, en donde los maestros trabajan muy unidos, en cuanto colegas, en la planificación, decisiones y práctica en el aula; en donde todos, o la mayoría de los maestros, son líderes en algún aspecto, y en las que, como indica BARTH, el director es el primer aprendiz de todos[68].

---

[64] TOFFLER, *op. cit.*, nota 53.
[65] *Ibíd.*, pág. 215.
[66] *Ibíd.*, pág. 216.
[67] SENGE, P. (1990): *The Fifth Discipline*. Nueva York, Doubleday.
[68] BARTH, R. S. (1990): *Improving Schools from Within*. San Francisco, Jossey-Bass.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Pero, en la mayoría de las escuelas y, sobre todo, en las secundarias, tiene toda su vigencia la advertencia de FULLAN de que "ahora, la escuela no es una organización de aprendizaje"[69]. Las escuelas secundarias, en particular, tienen una necesidad urgente de algunos de los beneficios que puede aportar el modelo de organización del mosaico móvil. El Capítulo X muestra con toda crudeza cómo sus estructuras balcanizadas, de cubículos, llevan a menudo a la defensiva departamental, a la oposición a los cambios que amenacen las identidades departamentales y a la falta de oportunidades para que los profesores trabajen con compañeros de otros departamentos o aprendan de ellos. La estructuración balcanizada del profesorado es enemiga radical del aprendizaje eficaz en la organización.

Unas escuelas secundarias que actuaran más como mosaicos móviles tendrían unos límites departamentales más permeables; los profesores podrían pertenecer a más de un departamento; la antigüedad, la permanencia y la relativa recompensa vinculada a la posición de liderazgo del director del departamento tendrían menor relieve, y habría más posiciones de liderazgo entre y fuera de los departamentos. Es más, cuando las circunstancias lo exigieran, habría que esperar que estas categorías de la organización, junto con el liderazgo de ellas y su pertenencia, cambiasen con el tiempo.

En el Capítulo X, pongo un ejemplo de una escuela secundaria que muestra algunas cualidades del mosaico móvil. No obstante, aparte de experimentos individuales, es probable que los intentos de establecer unas estructuras de trabajo más flexibles en la enseñanza secundaria sigan enfrentándose con una fuerte oposición, y no sólo de la burocracia del sistema escolar, sino también de los sindicatos de profesores, dado que las estructuras flexibles del mosaico móvil amenazan fundamentalmente a las fórmulas de promoción de carrera establecidas y las etapas para adquirir antigüedad, por las que los sindicatos de profesores han luchado mucho en las últimas fases de la modernidad. Sin embargo, no es inconcebible que la cambiante demografía de los cuerpos docentes pueda favorecer, en su momento, la aceptación de una mayor flexibilidad de la organización y de la carrera, cuando la generación de profesores que ha ejercido acostumbrada a la incertidumbre en su vida personal y profesional acceda a posiciones de mayor influencia en las escuelas, sistemas escolares y en los sindicatos de educadores.

Como veremos, las sospechas de los profesores de que la "flexibilidad" de la organización y el difuminado de sus papeles y responsabilidades puede utilizarse en su contra no carece de fundamento. Es mucho más difícil hacer blanco en un objetivo en movimiento y el mosaico móvil no constituye una excepción. Pero la respuesta adecuada a esas sospechas no consiste en preservar y proteger el *status quo* de las asignaturas, los departamentos y la burocracia intermedia. Esa postura sólo consigue ahogar la capacidad de perfeccionamiento de la organización, atrofia las oportunidades de los profesores de aprender de sus compañeros de asignatura y de otras materias y priva a los alumnos de una educación más rica y en continuo perfeccionamiento. La posibilidad y necesidad globales de nuevos marcos de organización para nuestras escuelas secundarias y para sus pro-

[69] FULLAN, M. (1992): *Change Forces*. Londres y Washington, D.C., Falmer Press.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

fesores hay que tomarlas muy en serio, aun en el caso de que hubiera que censurar determinadas versiones de esos marcos.

Esto nos lleva a algunos aspectos problemáticos del mosaico móvil que los defensores de la organización de aprendizaje tienden a pasar por alto. Aunque muchos analistas de las organizaciones postmodernas contemplan la aparición de unas estructuras más uniformes y menos jerarquizadas y de ambientes de trabajo más cooperativos en cada unidad de la empresa, los críticos han señalado algunos límites importantes que rodean esa colaboración y las formas que puede adoptar. Por ejemplo, la colaboración incluye, con frecuencia, a los trabajadores de nivel medio, pero excluye a quienes ocupan niveles inferiores, promoviendo la colaboración entre algunos, pero manteniendo subordinado al resto [70]. Los equipos de gestión pueden colaborar prescindiendo de sus compañeros corrientes; el grupo innovador de profesores, sin contar con sus colegas más escépticos; el profesorado, prescindiendo del personal de servicios, y el personal de la escuela, sin contar con los padres de la comunidad.

La información que la dirección decide poner a disposición de sus empleados para que sirva como fundamento de las decisiones que se tomen, puede también diluir y delimitar los parámetros de colaboración y de decisión. MENZIES alude a un estudio del caso de una empresa en donde:

> Con frecuencia, la información proporcionada está seleccionada por la compañía —por ejemplo, montones de estadísticas sobre las previsiones de ventas y sobre los millones de déficit registrados... en otras fábricas de todo el mundo, pero ninguna previsión relativa a la organización laboral y al futuro de los puestos de trabajo en la fábrica. Los trabajadores se quejaban: "Todo lo mantienen en secreto." La dirección responde: "Les decimos tanto como creemos puede ser beneficioso para ellos y saludable sin suscitar esperanzas ni temores." [71]

A este respecto, las demandas de las economías flexibles pueden favorecer una mayor autogestión en las unidades individuales de la empresa, aunque de forma un tanto paradójica. En el lugar de producción, los trabajadores (o al menos, algunos) pueden actuar con mayor libertad de criterio en relación con la forma de producir las cosas, pero los aspectos más controvertidos del proceso de producción, con las decisiones sobre lo que ha de producirse, suelen seguir siendo prerrogativa del centro, inaccesible y que a nadie rinde cuentas, que coordina todas las unidades individuales. Y en el caso de que esas unidades resultaran improductivas o no cooperativas, podrían cerrarse y reabrirse en otra parte, en cualquier momento, aprovechando el uso flexible del espacio en la economía global [72].

Desde el punto de vista educativo, el impacto del mosaico móvil, en cuanto mosaico manipulativo, se aprecia con mayor claridad en la aparición de la financiación propia de la escuela, el desarrollo del profesorado en el mismo centro y la escuela autogestionada, en donde los principios de la organización postmoderna

---

[70] MENZIES, H.: *Fast Forward and Out of Control, op. cit.*, nota 15.

[71] *Ibíd.*, pág. 151.

[72] Estos aspectos espaciales de la economía postmoderna están descritos en: HARVEY, *op. cit.*, nota 2.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

quizá hayan penetrado con mayor fuerza en el sistema [73]. Basada en los desarrollos habidos en el campo de la gestión empresarial, la gestión directa de la escuela también promete autonomía, potenciación profesional, colaboración, flexibilidad, capacidad de respuesta y liberación de las ataduras de la entrometida burocracia. En los primeros experimentos, cuando los colegios tienen garantizada la libertad para innovar, las escuelas autogestionadas constituyen un paradigma bastante bueno de algunos de los aspectos más positivos de estos principios. Pero, cuando se extendieron a sistemas enteros, en un contexto en donde la autogestión o la gestión local iba acompañada por el mantenimiento del control central sobre lo que se producía (mediante estrictos controles del *curriculum* y de la evaluación), la gestión local de las escuelas dejó de ser un medio de potenciación profesional, para convertirse en chivo expiatorio [74]. Esta situación adquiere especial relieve cuando los requisitos curriculares y de evaluación que se imponen no conectan bien con las necesidades e intereses de los alumnos que se encuentran en situación de riesgo, desde los puntos de vista social y pedagógico, y pueden contribuir activamente a su fracaso educativo. A este respecto, no es probable que la gestión local de la escuela, como la autogestión empresarial, haga realidad sus promesas de potenciación profesional de los docentes, a menos que la capacidad de decisión sea grande y las cuestiones curriculares, de evaluación y de objetivos educativos dejen un amplio margen para la autodeterminación del profesor [75].

RENIHAN y RENIHAN lo plantean mejor:

> la potenciación profesional es, por derecho propio, una fuerza que se impone por su potencial para conseguir la excelencia de la organización [pero], sobre todo, es obligado que nos demos cuenta de qué *no* es la potenciación profesional... La potenciación *no* consiste en engañar a los profesores para que piensen que unas iniciativas planeadas de antemano son ideas suyas (eso es una trampa). La potenciación *no* es ofrecer recompensas que emanan del poder positivo (eso se llama seducción). La capacitación *no* es insistir en que la participación viene impuesta desde arriba (eso es coacción). La potenciación *no* consiste en aumentar la responsabilidad y el ámbito de actuación en áreas triviales (eso es un simple incremento del trabajo). La potenciación *no* consiste en concluir que las previsiones de incremento del trabajo van a la par con el territorio (eso es esclavizar). La potenciación profesional consiste, en cambio, en dejar participar a profesores y alumnos en decisiones importantes de organización, en darles oportunidad de configurar los objetivos de la organización, facilitarles foros para el acceso a la profesión docente, actuar sobre la contratación del profesorado y darles oportunidades reales de liderazgo en situaciones específicas de la escuela de verdadera importancia [76].

---

[73] Véanse: CALDWELL, B., y SPINKS, J. (1988): *The Self-Managing School.* Lewes, Falmer Press; y CALDWELL, B., y SPINKS, J. (1992): *Leading the Self-Managing School.* Londres y Washington, D.C., Falmer Press.

[74] En otro lugar, he desarrollado este argumento, sobre todo en relación con las consecuencias de la gestión local de las escuelas en Inglaterra y Gales. Véase: HARGREAVES, A., y REYNOLDS, D., *op. cit.*, nota 40.

[75] He razonado esto con mayor detenimiento en: HARGREAVES, A. (1989): *Curriculum and Assessment Reform.* Milton Keynes, Open University Press, y Toronto, OISE Press.

[76] RENIHAN, F. I., y RENIHAN, P. (1992): "Educational leadership: A renaissance metaphor". *Education Canada*, primavera, pág. 11.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Nuestras escuelas, sobre todo en el nivel de secundaria, tienen una urgente necesidad de estructuras flexibles de organización, próximas a la metáfora del mosaico móvil, que permitan, a ellas y a los profesores, responder mejor a las necesidades educativas cambiantes de unos alumnos que viven en una sociedad compleja, acelerada y sofisticada, desde el punto de vista tecnológico. Pero el mosaico móvil puede convertirse con facilidad en mosaico manipulativo, de manera que los profesores y las escuelas tengan la responsabilidad, pero no el poder, cuando el centro mantiene su control sobre los elementos esenciales del *curriculum* y los exámenes, sobre los productos básicos que los profesores tienen que presentar. El futuro del trabajo de los docentes y de los grados de potenciación que abarque quedará establecido, en gran parte, por el modo de determinar y definir este contexto nuevo de flexibilidad de organización.

5. El yo ilimitado

El cambio en la organización está ayudando a crear nuevos tipos de identidades. A su vez, los cambios psicológicos y demográficos están ayudando a configurar nuevas pautas de organización. La postmodernidad no sólo nos aporta cambios relativos a *lo que* experimentamos, en nuestras organizaciones e instituciones, sino también al *cómo* experimentamos, en los aspectos fundamentales de nuestro yo y nuestra identidad.

Si la crisis social de la postmodernidad es una crisis de objetivo moral y de identidad cultural, la crisis psicológica paralela se refiere al yo y a las relaciones interpersonales. En las condiciones de la alta modernidad, con todas sus demandas e imperativos instrumentales, tendía a suprimirse o negarse el yo, atrapado por la férrea jaula de la burocracia. Sin embargo, en las sociedades postmodernas, se pone en duda la misma naturaleza e integridad del yo[77]. Véase la fascinación legal y literaria por la existencia de personalidades múltiples como fuentes descentradas de responsabilidad. En un mundo postmoderno, descentrado, el cuerpo y el yo ya no son contiguos. Incluso, el yo carece ya de singularidad.

En el mundo tecnificado de la imagen instantánea, lo que en otro tiempo se tuvo como el yo sustancial se considera cada vez más como simple constelación de signos. Con el colapso de las certezas morales y científicas, de un conocimiento fundamental, parece que la única realidad inteligible es la del lenguaje, el discurso, la imagen, el signo y el texto. Pero aun éstos tienen múltiples significados, infinitas lecturas y están abiertos a incontables formas de deconstrucción. Así, hasta el yo está bajo sospecha. No hay sustancia, centro, ni profundidad. "Envuelto en el lenguaje, no puede vigilar ni escapar"[78]. Las identidades se convierten en textos transitorios, que se leerán e interpretarán mal, que se podrán construir y deconstruir a voluntad. Las identidades humanas se convierten en

[77] Véase: GIDDENS, A. (1991): *Modernity and Self-Identity*. Cambridge, Polity Press. (Trad. cast.: *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona. Península, 1995.) Véase también: GILBERT, R. (1992): "Citizenship, education and postmodernity". *British Journal of Sociology of Education, 13* (1), págs. 51-68.

[78] TAYLOR, C. (1989): *Sources of the Self*. Cambridge (MA), Harvard University Press, páginas 487-488.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

cosas que exhiben unas personas e interpretan otras y no cosas que tienen una sustancia interna y duradera de por sí. En consecuencia, la postmodernidad considera sospechosa "la supuesta unidad y transparencia del yo libre [y] de las presuntas fuentes interiores del yo expresivo"[79].

Sin embargo, como indica GIDDENS, la disolución semiótica del yo —su disipación en una multitud de signos, exhibiciones y construcciones— no es la característica psicológica primordial de la postmodernidad[80]. No es más que un efecto de un fenómeno más profundo, subyacente, en donde los límites entre el yo y el mundo se difuminan progresivamente.

Esta carencia de nitidez de los límites del yo tiene sus raíces en las pautas de socialización infantil y en las formas contemporáneas de organización social. Antes, aludí a las cambiantes pautas de socialización infantil que resaltaban la actualización, la expresión y el desarrollo de sí mismo. Christopher LASCH considera que estas pautas son los orígenes de la personalidad narcisista y de la génesis de una cultura del narcisismo más extendida en el conjunto de la sociedad[81]. Según LASCH, el narcisismo surge a causa de la socialización y de la profesionalización de las técnicas de crianza que han

> creado un ideal de la paternidad/maternidad perfecta, destruyendo la confianza de los padres en su capacidad para realizar las funciones más elementales de la crianza del niño. Según Geoffrey GORER, la madre norteamericana depende tanto de los expertos que "nunca puede tener la seguridad en sí misma inmediata, casi inconsciente, de las madres de sociedades más imitativas, que siguen el modo de actuar que saben es incuestionablemente correcto"[82].

Continúa LASCH:

> Las incesantes aunque curiosamente superficiales atenciones que la madre narcisista presta a su hijo interfieren a cada momento con el mecanismo de frustración óptima. Como es muy frecuente que considere al niño como una prolongación de sí misma, le prodiga atenciones completamente inadecuadas a sus necesidades, dándole excesivos cuidados aparentemente solícitos, pero poco cálidos, en realidad. Al tratar al niño como una "posesión exclusiva" suya, estimula en él una sensación exagerada de su propia importancia; al mismo tiempo, hace que para el niño resulte difícil admitir la decepción que sufre ante sus defectos[83].

Sostiene LASCH que, dadas estas pautas de crianza (sobre todo cuando incluyen también al padre separado de sus hijos por el tiempo dedicado al trabajo y a los desplazamientos cotidianos), los niños educados en medios narcisistas experimentan, a menudo, la "pérdida de los límites del yo": la incapacidad para distinguir entre ellos mismos y sus padres, a causa de los límites, diferencias y disciplina que éstos no consiguen imponer[84].

---

[79] *Ibíd.*, pág. 488. Ésta es la caracterización que hace TAYLOR de la postura postmoderna y no la mía.

[80] Véase: GIDDENS, A.: *Modernity and Self-Identity, op. cit.*, nota 77.

[81] LASCH, C. (1979): *The Culture of Narcissism.* Nueva York, W. W. Norton.

[82] *Op. cit.*, pág. 120.

[83] *Ibíd.*, pág. 171.

[84] *Ibíd.*, pág. 171.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

En consecuencia, el narcisismo trasciende el simple egocentrismo; supone, más bien, una personalidad cuya autoestima se plasma en formas de una autoindulgencia y una autoimportancia sin límites. Esto lleva consigo el desencadenamiento de delirios de omnisciencia y omnipotencia, cuando el individuo narcisista encuentra pocas frustraciones o límites en sus intentos de cambiar y controlar el mundo que lo rodea. Algunas de las expresiones y justificaciones más preocupantes, desde los puntos de vista moral y político, de este *yo ilimitado*, como yo lo denomino, pueden descubrirse en los excesos de los movimientos a favor de la potenciación personal y del potencial humano, tema sobre el que volveremos en breve.

Desde la perspectiva de la postmodernidad y de sus consecuencias para el yo ilimitado, más importante que los factores psicológicos sociales fundamentados en las pautas de socialización infantil es la carencia de límites psicológicos claros provocada por las pautas cambiantes de la vida social. En las sociedades postmodernas, se están debilitando los lazos tradicionales de parentesco y de las obligaciones conyugales de por vida. Al mismo tiempo, se experimenta el mundo como algo inestable e inmerso en una rápida transformación. Los sistemas de creencias morales, religiosos e ideológicos son diversos, pluralistas y en constante flujo. Es más, la profusión de imágenes y fragmentos de sonido fugaces hacen, a menudo, que el mundo parezca efímero y superficial. En estas condiciones sociales y de organización, las identidades de las personas dejan de parecer cabales y de darse por supuestas. Las identidades ya no tienen raíces en unas relaciones estables ni anclas en unas certezas y compromisos morales que los trasciendan[85].

En consecuencia, en el mundo postmoderno, el frágil yo se convierte en un proyecto reflexivo continuo[86]. Ha de rehacerse y reafirmarse constante y conscientemente. Como las autopistas norteamericanas y británicas, siempre están "en construcción". Todo un conjunto de sistemas expertos y de volúmenes de literatura popular se ha constituido en fuente y, a la vez, resultado de esta reflexividad del yo, en forma de guías de autoayuda, sistemas de terapia y redes de apoyo. Esta orientación reforzada hacia el yo y su permanente construcción pueden ser una fuente de creatividad, potenciación profesional y cambio (en principio, uno puede ser como quiera ser), pero también de incertidumbre, vulnerabilidad y abandono social. Veamos cada una de estas posibilidades.

Por el lado positivo, el fin de las certezas científicas y la proliferación de reivindicaciones contradictorias respecto a la pericia pueden reducir la dependencia de las personas hacia los expertos y potenciarlas, como individuos y como conjunto, para ejecutar opciones más significativas y ejercer un control mayor sobre su destino personal y colectivo[87]. El creciente control que muchos enfermos de cáncer tienen ahora sobre la elección de su tratamiento, el grado en que la medicina ha llegado a reconocer y respetar las alergias y el asma, y la importancia cada vez mayor que están adquiriendo las residencias para enfermos terminales,

[85] GIDDENS, *op. cit.*, nota 77.

[86] Véase: LEINBERGER y TUCKER, *op. cit.*, nota 55.

[87] El aspecto de potenciación del argumento está expuesto de manera más contundente en: GIDDENS: *The Consequences of Modernity, op. cit.*, nota 21.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

que reconocen la dignidad de la persona deshauciada, se han derivado del cuestionamiento personal y público de la destreza médica y de la búsqueda del desarrollo y determinación personales que esa destreza ha negado. La credibilidad que los investigadores y formadores del profesorado conceden ahora al conocimiento personal y a la sabiduría práctica de los profesores crea oportunidades semejantes, aunque más débiles, para la potenciación personal y colectiva, cuando los docentes luchan contra las excesivas certezas y ampulosas apelaciones a la destreza de las administraciones burocráticas y del profesorado universitario. Ésas pueden ser algunas ventajas reales del desarrollo y la potenciación personales, cuando se relacionan con un sentido más general del objetivo, con las necesidades personales de otros y con una conciencia más clara de las realidades micropolíticas de la escuela o sistema al que pertenece el sujeto.

También es cierto esto en relación con la búsqueda más general de la autenticidad personal, que forma parte de la condición postmoderna. En el mejor de los casos —dice Charles TAYLOR— cuando la búsqueda del yo auténtico evita el aislamiento y el cierre sobre sí mismo, cuando permanece fundamentada en concepciones del bien y del bienestar de los otros y se conecta con ellas, pueden obtenerse importantes beneficios morales[88]. En concreto, la búsqueda de la autenticidad puede reforzar el desarrollo de la integridad y la fidelidad personales, si los individuos quieren perseguir y aclarar sus ideales sociales y morales. En la enseñanza, la asunción de este giro interior hacia el desarrollo personal y una mayor autenticidad puede tener consecuencias educativas extremadamente positivas, si los profesores son capaces de poner en relación las satisfacciones personales e interpersonales que tienen con sus alumnos y colegas con objetivos morales de carácter más general y con las realidades micropolíticas de las organizaciones en las que se desenvuelven.

Pero el desarrollo personal también puede degenerar con facilidad en la autoindulgencia. Como dice TAYLOR: "la cultura de la plena realización personal ha llevado a muchos individuos a perder de vista las preocupaciones que las trascienden. Y parece obvio que adopta formas trivializadas y autoindulgentes."[89] En sus aspectos más inquietantes, la orientación reforzada hacia el yo se convierte en una orientación narcisista de preocupación por el yo o, como dice BAUDRILLARD, en autorreferencialidad[90]. Esta orientación está marcada por la búsqueda desesperada y deliberada del significado biográfico y de la unidad narrativa personal en un mundo social aparentemente desordenado y caótico —orientación que se refleja en el campo educativo en las cada vez más populares preocupaciones de la investigación y del desarrollo profesional por las narraciones, los relatos y las vidas de los profesores[91]. La preocupación por lo personal y el relativo desprecio de lo social y lo político constituyen una condición crónica de la postmodernidad.

Más aún, los delirios de omnipotencia que caracterizan al yo ilimitado y las terapias e ideologías del crecimiento personal y del potencial humano que a

[88] TAYLOR, *op. cit.*, nota 78.

[89] TAYLOR, C. (1991): *The Malaise of Modernity*. Concord (Ontario), House of Amansi Press, pág. 15.

[90] BAUDRILLARD, J. (1983): *Simulations*. Columbia University. Nueva York, Semiotext. (Trad. cast.: *Cultura y simulacro*. Barcelona, Kairós, 1993, 4.ª ed.)

[91] Este argumento no se opone a la investigación de vidas, historias y narraciones de la enseñanza, sino a su estudio aislado de su contexto social.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

menudo validan sus acciones, condensan en falso lo social en lo personal, eliminando los límites entre ambos ámbitos. Hacen excesivo hincapié en la responsabilidad personal de los individuos con respecto al cambio. Las personas no perciben límites en lo que ellas puedan lograr. Se considera que el cambio personal lleva al cambio social; la bondad individual, a la salud de la organización. Estos delirios de omnipotencia, dentro de la cultura del narcisismo, con sus piadosas y preciosas inversiones en el poder del desarrollo y del crecimiento personales, son profundamente paradójicas, porque, con su negación de la interacción fundamentada con los contextos que delimitan el yo y su incapacidad para ello, la restricción de sus acciones y la fragmentación de sus conexiones con los otros, la omnipotencia narcisista y el yo ilimitado no producen más poder personal, sino menos. Cuando no se reconocen ni se afrontan los contextos de oportunidad y de limitación, conducen a la impotencia y no a la potenciación profesional.

Estas tensiones y opciones entre la potenciación y el narcisismo se aprecian con facilidad en el trabajo de los docentes, sobre todo en el campo en expansión del desarrollo del profesorado y en la creciente importancia que se concede al maestro como persona. Por ejemplo, LEITHWOOD indica el valor que tiene el tratar al profesor como persona, cuando expone el rol que desempeña el director escolar en el desarrollo del profesorado[92]. Otros muchos autores resaltan también la importancia del desarrollo y la comprensión personales en cuanto claves del crecimiento profesional del personal docente[93]. Determinados factores personales, como la madurez personal, la fase por la que atraviesa en su ciclo vital, la identidad étnica y de género, las creencias religiosas, los compromisos ideológicos y los objetivos de carrera tienen una influencia considerable en las relaciones de los profesores con sus colegas, sus orientaciones con respecto al cambio y la calidad de la instrucción que imparten en el aula.

El hecho de hacer hincapié en el profesor como persona ayuda a los docentes en los procesos de autocomprensión basados en su vida y su trabajo; ayuda a los demás a trabajar con los profesores con mayor eficacia, y otorga una credibilidad y una dignidad muy necesarias al conocimiento personal y práctico de los mismos profesores sobre su trabajo, en relación con los pronunciamientos de los responsables de la política y las afirmaciones teóricas de los universitarios[94]. Pero, cuando faltan los marcos morales o es débil el sentido del contexto, el enfoque predominante o exclusivo del desarrollo de los docentes en cuanto proceso de desarrollo personal presenta graves limitaciones.

---

[92] LEITHWOOD, K.: "The principal's role in teacher development", en: FULLAN, M., y HARGREAVES, A. (1991): *Teacher Development and Educational Change*. Filadelfia, Falmer Press.

[93] Sobre el desarrollo del profesorado en cuanto desarrollo personal, véanse: CLARK, C. K. M.: "Teachers as designers in self-directed professional development", en: HARGREAVES, A., y FULLAN, M. (1992): *Understanding Teacher Development*. Londres, Cassell, y Nueva York, Teachers College Press; OBERG, A., y UNDERWOOD, S.: "Facilitating teacher self-development: Reflections on experience", en: HARGREAVES y FULLAN, *op. cit.*; HUNT, D. (1987): *Beginning with Ourselves*. Toronto, OISE Press.

[94] Sobre las propiedades características del conocimiento práctico personal de los profesores, véanse, por ejemplo: CONNELLY, F. M., y CLANDININ, D. J. (1988): *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. Nueva York, Teachers College Press; CLANDININ, D. J. (1986): *Classroom Practice: Teacher Images in Action*. Londres y Filadelfia, Falmer Press; ELBAZ, F. L. (1983): *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. Londres, Croom Helm.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

- *En primer lugar:* el desarrollo personal del profesor puede convertirse en *autoindulgente*. Esto ocurre cuando los investigadores y los responsables profesionales del desarrollo de los docentes prefieren trabajar con los que compartan sus propios valores y perspectivas (en general, centrados en el niño y, a menudo, con fundamento en las humanidades) y evitan a otros más difíciles y exigentes, como los profesores tradicionales, los activos, desde el punto de vista político, o quienes se ocupan de temas más "lineales" y menos literarios, cuyas perspectivas pueden ser diferentes de las propias.

- *En segundo lugar:* el desarrollo personal del profesor puede ser *políticamente ingenuo*. Esto suele ocurrir cuando se estimula a los docentes a que reflexionen sobre sus biografías personales sin ponerlas también en relación con historias más generales de las que forman parte; o cuando se les pide que reflexionen sobre sus imágenes personales de la enseñanza y el aprendizaje sin teorizar también sobre las condiciones que dieron lugar a esas imágenes y las consecuencias que de ellas se derivan. A este respecto, cuando se divorcia de sus contextos social y político, el conocimiento práctico personal puede transformarse con rapidez en un conocimiento particular y localista.

- *Por último:* el desarrollo personal del profesor puede ser *grandioso* de un modo desorientador y narcisista. Esto ocurre cuando el yo ilimitado del docente se inviste de un poder ilimitado de cambio personal y de unas obligaciones morales irrealistas respecto al perfeccionamiento profesional, no atemperadas por ninguna conciencia práctica y política de los contextos y condiciones que en realidad limitan lo que cualquier docente pueda razonablemente conseguir, y lo que los profesores y otros deben afrontar juntos para lograr algo más que un simple beneficio trivial. Las creencias excesivas en el poder transformador del conocimiento y del cambio personales pueden llevar a una piadosa grandiosidad (¡otros profesores también pueden ser tan perspicaces y excelentes como yo!); o, cuando las restricciones de la organización frustran constantemente el cambio personal, a un sentimiento intolerable de culpabilidad (¡si hubiera trabajado más intensamente o fuera mejor persona, mis alumnos aprenderían más!).

La llegada de la postmodernidad ha aportado el incremento de la colaboración profesional y el reconocimiento de la necesidad de establecer unos vínculos más estrechos entre la actuación profesional de los docentes y su vida personal y emocional, que articula y motiva dicha actuación. Al mismo tiempo, estos desarrollos postmodernos indican un regreso a las emociones personales y a los procesos interpersonales de muchos docentes y formadores de profesores a costa de no atender importantes objetivos morales, sociales y políticos, no pertenecientes al campo personal. Todo ello sugiere que se concede mayor importancia a la estética de la colaboración, a la comprensión de sí mismo y al compañerismo que a su política y su ética; al objetivo de la colaboración, de la comprensión de sí mismo y del compañerismo, y a cómo pueden lograrse. A este respecto, como veremos en el último capítulo, el reto clave de la postmodernidad no consiste en hacer que funcione la colaboración entre los profesores, sino en ver para qué sirve y qué viene después.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

6. Simulación segura

Los marcos morales y la aguda conciencia de las realidades micropolíticas de la escolarización (así como la disposición a participar en ellas) son esenciales para que el yo del profesor sea un yo verdaderamente potenciado, y no un yo narcisista, autoindulgente y piadosamente grandioso con respecto a su potencial personal para transformar el mundo. Esta necesidad de marcos morales y de conciencia micropolítica es aún más importante en un mundo postmoderno de imágenes revueltas, fugaces y superficiales, en donde suele darse prioridad al cómo *parecen* las cosas sobre el cómo *son* en realidad.

Una característica fascinante de la sociedad postmoderna es su permeabilidad a las imágenes técnicamente generadas (televisión, vídeo, *Nintendo*, simulaciones por ordenador, facsímiles, realidades virtuales, etcétera). Tomemos el ejemplo de Canadá: en 1987, los canadienses vieron un promedio de 3,4 horas de televisión por día; algo más que a mediados de los años setenta. Aunque los adolescentes (2,7 horas) y los niños (3,1) estuvieron menos tiempo ante el televisor que los adultos, vieron más dramas y comedias que éstos y menos programas de noticias y de información general. Reflejando las tendencias hacia la globalización, es interesante señalar que el 98% de las comedias y el 87% de los dramas procedían de fuentes extranjeras (sobre todo, de los Estados Unidos), mientras que el 87% de los programas de noticias y de información general eran canadienses. En 1987, casi el 100% de los hogares canadienses tenía un receptor de televisión y el 94%, en color. Casi la mitad de los hogares canadienses tenía, al menos, dos televisores. Además, el 68% (en 1977, era el 47%) de los hogares tenía televisión por cable y, por tanto, acceso a muchos canales, y el 45% de los hogares disponía de magnetoscopio, en comparación con el 6% de 1983[95].

Aunque el ordenador no es tan característico de la vida doméstica como el televisor, los datos canadienses manifiestan que, en 1989, el 82% de los adolescentes, entre 15 y 19 años, sabía cómo utilizar un ordenador, el 63% había recibido instrucción formal sobre su uso y el 35% tenía un ordenador en casa[96]. Los adolescentes utilizan muy a menudo el ordenador para jugar (92%), con frecuencia para proceso de textos (72%) e introducción de datos (61%) y con menor frecuencia para programar (49%), mantenimiento de bases de datos (38%) y análisis de datos (24%)[97].

La juventud de hoy está rodeada y envuelta por las imágenes. Esto hace un tanto irrelevantes las exposiciones tradicionales de interés práctico y local, en cuanto fuentes para la enseñanza y la motivación de alumnos de bajo rendimiento, porque, por ejemplo, a través de una BBS*, cualquier joven puede entrar en un contacto más significativo con alguien que vive a cientos de kilómetros que con sus padres, hermana o hermano que estén sentados junto a él en su propia habitación[98].

---

[95] YOUNG, A. (1989): "Television viewing". *Canadian Social Trends*, otoño, págs. 14-15.

[96] LOWE, G. (1990): "Computer literacy". *Canadian Social Trends*, 19 (invierno), págs. 13-14.

[97] *Ibíd.*

* El original es *"computer bulletin board"*, cuya traducción sería "tablón informático de boletines". Optamos por la sigla *"BBS" (Bulletin Board System* = boletín electrónico) por ser de uso corriente en los medios informáticos de comunicaciones a distancia. *(N. del T.)*

[98] Esta vuelta a la relevancia, en el sentido convencional, se realiza muy eficazmente en: EGAN, K.(1988): *Teaching as Storytelling.* Londres, Routledge. (Trad. cast.: *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza.* Madrid. Morata-M.E.C., 1994.)

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Las imágenes visuales de alta tecnología constituyen una característica omnipresente en la vida de los jóvenes. Los libros de texto, las fichas de trabajo y los proyectores poco tienen que hacer frente a estas otras modalidades de experiencia y aprendizaje, más complejas, instantáneas y, a veces, espectaculares. En este contexto, no es difícil de entender la despreocupación de muchos estudiantes respecto a su *curriculum* y a la enseñanza. Los profesores se están viendo obligados a ser cada vez más competentes en relación con este mundo y la cultura circundante de la imagen. Esto les exige mucho, tanto en términos de conciencia tecnológica como de cambio pedagógico.

Al mismo tiempo, existe el peligro real de que el espectáculo y la superficialidad de una cultura visual instantánea suplante e impida el necesario discurso moral y la estudiada reflexión de otra cultura más oral. El debate lingüístico y el análisis crítico verbal constituyen la trama de una cultura moral más reflexiva y, en consecuencia, también es importante que los profesores descubran modos de proteger, promover y validar su aportación. El desafío al que los profesores tienen que hacer frente en sus clases consiste en cómo comprometerse de verdad con las imágenes y las tecnologías del mundo postmoderno sin rechazar el análisis cultural, el juicio moral y la reflexión serena, que aquéllas amenazan con suplantar.

Los profesores tienen que ser, a la vez, usuarios competentes de la tecnología e innovadores con la misma y guardianes morales en contra de sus efectos más superficiales y trivializadores. Pero éste no es el único modo en que la profusión de imágenes visuales que caracterizan el mundo postmoderno afectan a los profesores y a su trabajo. Como otros adultos, los profesores también forman parte de un mundo más amplio en el que las imágenes están por todas partes, en donde la realidad trata de acomodarse a éstas, se confunde con ellas y acaba sin distinguirse de las mismas. Aunque esta profusión de imágenes puede suscitar experiencias que entusiasmen, llamen la atención y entretengan, también puede hacer difícil la producción de un discurso moral serio y sostenido, de debates públicos y del juicio ponderado sobre propósitos y valores. La estética puede alzarse sobre la ética: ¡la *apariencia* de las cosas sobre su *esencia*! Los brillantes folletos de las escuelas y los fascículos de desarrollo del profesorado codificados por colores guardan poca relación con lo que sucede de verdad en esas escuelas o en las prácticas del desarrollo del profesorado de los sistemas escolares. En su libro *America*, Jean BAUDRILLARD ha resumido los efectos potencialmente trivializadores de la imagen omnipresente en una provocativa (aunque también característicamente exagerada) descripción de lo que él llama "la sonrisa de Reagan", tipo "camafeo":

> Y esa sonrisa que todos te ofrecen cuando pasan, esa amistosa contracción de la boca disparada por el calor humano. Es la eterna sonrisa de la comunicación, la sonrisa a través de la cual el niño se hace consciente de la presencia de los otros o lucha desesperadamente con el problema de su presencia... sin duda, aquí [en Norteamérica] te sonríen, aunque no por cortesía ni por el deseo de resultar encantador. Esta sonrisa sólo significa la necesidad de hacerlo. Es un poco como un gesto automático: continúa flotando en los rostros mucho después de que desaparezca toda emoción... La sonrisa de la inmunidad, la sonrisa del anuncio: "Este país es bueno. Yo soy bueno. ¡Somos los mejores!" Es también la sonrisa de Reagan (la culminación de la satisfacción consigo mismo de toda la nación norteamericana), que va camino de convertirse en el único principio de gobierno... Sonríe y los otros te sonreirán. Sonríe para

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

> demostrar lo transparente y cándido que eres. Sonríe si no tienes nada que decir. Sobre todo, no ocultes que no tienes nada que decir ni tu completa indiferencia por los demás. Deja que este vacío, esta profunda indiferencia brille espontáneamente en tu sonrisa... Puede que los norteamericanos carezcan de identidad, pero tienen unos dientes maravillosos.
>
> Y funciona. Con esta sonrisa, Reagan obtiene un consenso mucho mayor que el que pudiera lograr un Kennedy con la simple razón o la inteligencia política... toda la población norteamericana se une en este efecto de pasta dentífrica. Ninguna idea (ni siquiera los valores morales de la nación en su totalidad) podría haber producido ese resultado. La credibilidad de Reagan es exactamente igual a su transparencia y a la nulidad de su sonrisa [99].

Cuando las personas están rodeadas de una plétora de imágenes, ésta puede producir espectáculos dramáticos, pero también superficialidad moral y política; atractivo estético, pero también vacío ético. Las imágenes contemporáneas disfrazan y desvían de modos muy diversos las realidades más indecorosas. Pero, cuando las imágenes generadas por medios tecnológicos son tan profusas y tan omnipresentes como en la sociedad postmoderna, la relación entre la imagen y la realidad todavía se complica más. BAUDRILLARD recoge esta complejidad en su exposición de las "fases sucesivas de la imagen":

— es el reflejo de una realidad básica;
— enmascara y pervierte una realidad básica;
— enmascara la *ausencia* de una realidad básica;
— carece de relación con ningún tipo de realidad;
— es su propio simulacro puro [100].

En esta última fase —dice BAUDRILLARD—, la imagen "ya no pertenece al orden de la apariencia, sino al de la simulación" [101]. En este caso, las imágenes, tecnológicamente complejas, producto de elaborados diseños y manipulaciones, han promovido la tendencia, cada vez más presente y popular en museos, acuarios y lugares por el estilo, a crear sofisticadas simulaciones o hiperrealidades de pueblos victorianos, minas de oro de la "frontera" o ecosistemas completos en donde los delfines, los pájaros o las mariposas parecen estar en su propia casa. Cuando se viaja al *Epcot Center* de *Disneyworld* y se ven esos robots que parecen humanos y que, en muchos aspectos, son más perfectos que los mismos humanos, uno no puede menos que maravillarse ante el triunfo tecnológico que esto representa. Resulta extremadamente agradable sumergirse en el mundo simulado y reafirmante de uno mismo creado por esta imaginería artificial.

Pero hay simulaciones que encierran más aún. Las simulaciones postmodernas transmiten también, en lo que retratan y en cómo lo hacen, mensajes morales sobre la historia, la naturaleza y las relaciones humanas; mensajes que son implícitos y seductores, en vez de explícitos y abiertos al debate. Veremos que esto no sólo es cierto para las simulaciones destinadas al entretenimiento, sino

---

[99] BAUDRILLARD, J. (1988): *America*. Londres y Nueva York, Verso Press, págs. 33-34. (Trad. cast.: *América*. Barcelona, Anagrama, 1987, 2.ª ed.)

[100] BAUDRILLARD, J.: *Simulations, op. cit.*, nota 90, pág. 11.

[101] *Ibíd.*, pág. 12.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

también para ciertos tipos de conducta "simulada" en las organizaciones y centros de trabajo, incluidos los de los profesores. No obstante, a efectos de ilustración, comenzaré por el mundo de los zoológicos y los museos (porque, entre las simulaciones de la *naturaleza* de los museos y acuarios postmodernos y las de la *cultura* de las organizaciones y centros de trabajo postmodernos existen fuertes analogías y conexiones).

¿Qué significa simular algo? Según BAUDRILLARD, "disimular es fingir carecer de lo que uno tiene. Simular es fingir tener lo que uno no tiene" [102]. Más aún, dice: "la simulación amenaza la diferencia entre 'verdadero' y 'falso', entre 'real' e 'imaginario'" [103]. Las simulaciones pueden producir poderosos efectos en nuestros sentidos y construcciones de la realidad. Umberto Eco ilustra esta cuestión en su descripción y análisis del *Marine World* del Zoo de San Diego:

> El simbólico centro del *Marine World* es el teatro de la ecología en donde te sientas en un cómodo anfiteatro (y si no puedes hacerlo, la educada aunque implacable azafata te obligará a ello, porque todo debe desarrollarse de forma suave y ordenada y no puedes sentarte donde tú quieras, sino, si es posible, al lado del último que lo haya hecho, de manera que la fila se mueva adecuadamente y todo el mundo tenga su sitio sin necesidad de buscarlo) y te encuentras ante una zona natural dispuesta como un escenario. Aquí, hay tres chicas con un largo cabello rubio y apariencia *hippie*; una interpreta canciones populares muy dulces a la guitarra; las otras dos nos enseñan, en sucesión, un cachorro de león, un pequeño leopardo y un tigre de Bengala de seis meses. Los animales están atados, pero, aunque no lo estuviesen, no parecerían peligrosos por su tierna edad y también porque, quizá gracias a algunas semillas de adormidera puestas en su comida, están algo sedados. Una de las azafatas explica que los animales, tradicionalmente feroces, son en realidad muy buenos cuando se encuentran en un ambiente agradable y acogedor e invita a los niños del público a que suban al escenario y los acaricien. La emoción de acariciar un tigre de Bengala no es un suceso cotidiano y el público emana bondad ecológica por todos sus poros. Desde el punto de vista pedagógico, este hecho produce ciertos efectos en los más jóvenes y, sin duda, les enseñará a no matar animales feroces, en el supuesto de que más adelante se encuentren con alguno. Pero, para conseguir esta "paz natural" (como alegoría indirecta de la paz social) ha habido que hacer grandes esfuerzos: el entrenamiento de los animales, la construcción de un medio artificial que parezca natural, la preparación de las azafatas que educan al público. Así, la esencia final de esta apología de la bondad de la naturaleza es la Domesticación Universal [104].

Los estanques de orcas y delfines poseen muchas de estas mismas cualidades. En diversos "delfinarios" modernistas, construidos en los años setenta o en fechas próximas, un estanque de hormigón, pintado de gris azulado, de claras líneas curvas y amplias perspectivas, contiene los delfines, a los que sus jóvenes entrenadoras, vestidas de forma llamativa, al estilo de los surfistas de California, les obligan a botar pelotas de colores, saltar a través de aros y hacer saltos mortales sobre estacas. En este caso, la naturaleza aparece visiblemente subyugada, domesticada e incluso puede decirse que mejorada mediante el triunfo de la tecnología humana.

---

[102] *Ibíd.*, pág. 5.

[103] *Ibíd.*, pág. 5.

[104] Eco, U. (1990): *Travels in Hyperreality*. San Diego (CA), Harcourt Brace Jovanovich, páginas 50-51.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Sin embargo, en el delfinario postmoderno del *Chicago's Shedd Aquarium*, tres lados del estanque están rodeados por unas ventanas enormes, de manera que el público ve el interior del estanque y se siente parte de lo que imagina es el océano, aunque sólo se trata del lago Michigan, en donde no pueden vivir los delfines. El amplio oceanario, del que forma parte el estanque de los delfines, es una sofisticada reconstrucción de la costa noroccidental del Pacífico, con sus bosques, islas, puentes de madera, cantos de pájaros, etcétera. Se parece más a la costa noroccidental del Pacífico que la misma costa real. El público tiene que atravesar unos peldaños que parecen excavados en los acantilados que rodean el estanque. Los delfines también saltan, mueven sus colas y abren la boca cuando se lo ordenan, pero aquí, sus entrenadores, que hablan en voz baja, llevan trajes de agua y se muestran "ecológicamente correctos", nos aseguran que todas estas conductas *son "naturales", que ellos no les dicen a los delfines lo que tienen que hacer, sino* sólo *cuándo* hacerlo. Es más, dicen que el hecho de obligarles a abrir la boca cuando se lo mandan hace que sea menos estresante para ellos el mantenerlos con los dientes cerrados, igual que abrazar los delfines fuera del agua hace más fácil la administración de inyecciones cuando están enfermos —por supuesto, todo en beneficio de su salud y de la evolución natural— (¡un día después de redactar el primer borrador de este párrafo, dos de las ballenas beluga del acuario, capturadas no hace mucho, murieron tras recibir inyecciones rutinarias!).

Los delfines ejecutan los mismos ejercicios que siempre han hecho en cautividad, pero la imaginería simulada otorga un significado muy distinto a su conducta. Esta *simulación* de la naturaleza, su orden y bondad, sólo se consigue *disimulando* la captura, el control y la contención de los animales que hacen posible la experiencia y *disimulando* la supresión de las conductas espontáneas, peligrosas, imprevisibles e, incluso, posiblemente nada entretenidas que estos animales realizarían si se les dejara.

La significación de este fenómeno postmoderno de la simulación segura se extiende mucho más allá de los mundos teatrales de los zoológicos, los museos y los parques temáticos. ¡Los cambiantes enfoques de la formación permanente y del desarrollo de los profesores presentan ciertos paralelismos desconcertantes con los enfoques cambiantes del entrenamiento de los delfines! Esto resulta más evidente en las actividades que se desarrollan en aulas y salas de profesores que suponen la creación de culturas de cooperación y colaboración entre alumnos, profesores o ambos.

Podemos ver un ejemplo en la meteórica aparición en Norteamérica de lo que se ha dado en llamar "aprendizaje cooperativo". Aunque existen varios defensores de primera fila del aprendizaje cooperativo con filosofías diferentes y, a menudo, discutidas, el aprendizaje cooperativo suele incluir una serie de tareas específicas que desarrollar en el aula, con denominaciones como "rompecabezas" o "piensa-une-comparte", diseñadas para construir un aprendizaje activo y cooperativo y la participación de los alumnos. Existe también una especie de lenguaje especializado de principios y procedimientos (como los cinco tipos de "interdependencias positivas") que se pide a los profesores que dominen para que lo com*prendan bien y lo implementen de forma eficaz* [105]. *El aprendizaje cooperativo no*

[105] JOHNSON, D. W., y JOHNSON, P. T. (1989/1990): "Social skills for successful group work". *Educational Leadership, 47* (4), págs. 29-33.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

sólo supone que los alumnos trabajen *en* grupos, sino *como* grupos, a menudo, adoptando papeles específicos (por ejemplo, como "animadores"). Como el trabajo activo en grupo no es corriente en la mayoría de las aulas, no cabe duda de que el aprendizaje cooperativo ofrece valiosos complementos a los repertorios de estrategias de aula de los profesores, sobre todo cuando se aplican con flexibilidad y discreción. En realidad, yo utilizo muchas de estas estrategias en mi propio ejercicio docente. Sin embargo, los defensores del aprendizaje cooperativo suelen ir mucho más allá.

Para autores como KAGAN, el aprendizaje cooperativo no constituye una cuerda más para el arco de los profesores, una adición útil a su repertorio, sino que responde a un presunto "vacío de socialización" de muchos jóvenes, sobre todo aquéllos cuya situación cultural y social es desventajosa, en su familia y en sus relaciones comunitarias; y compensa dicho vacío [106]. En consecuencia, el aprendizaje cooperativo no sólo proporciona una enseñanza cognitiva mejorada, sino también destrezas sociales muy necesarias. Se considera, por tanto, que las tareas y roles diseñados del aprendizaje cooperativo y el lenguaje especializado que los rodea se ocupan, rellenándolo, del vacío de destrezas sociales que se supone encuentran muchos niños en sus hogares y en las calles, fuera de la escuela.

Sin embargo, diversos investigadores, como RUDDUCK y QUICKE, han demostrado que muchos alumnos de clase trabajadora y de minorías étnicas no carecen de las destrezas sociales de cooperación ni experimentan en absoluto un vacío de socialización [107]. En realidad, sus culturas de clase y de comunidad les proporcionan formas de asociación y de ayuda ricas (toscas y agudas quizá) de carácter informal y espontáneo. Con frecuencia, en las escuelas, estas cosas parecen "trampas" —una forma de cooperación que, en la atmósfera de rendimiento competitivo y de calificaciones jerárquicas que caracteriza la vida escolar, se considera indeseable e ilegítima.

De este modo, la inserción del aprendizaje cooperativo en la enseñanza y el aprendizaje en el aula puede entenderse como una respuesta a un vacío creado por la misma escuela (con sus procesos disciplinarios y las prácticas de calificación y evaluación que ya han promovido formas de colaboración estudiantil más peligrosas, espontáneas y caprichosas fuera del aula, que las convierte en ilegítimas), y no como respuesta a un vacío de socialización en el hogar y en la comunidad. Por tanto, el aprendizaje cooperativo se inserta e inscribe en un conjunto artificial y controlado de estructuras, prácticas y conductas cooperativas que tienen su propio lenguaje especial: ¡un lenguaje cuya adquisición exige un entrenamiento largo y costoso! Se convierte en su propio sistema cerrado y autoafirmado: una simulación segura de las formas de colaboración estudiantil más espontáneas que la escuela y sus profesores ya se han encargado de erradicar.

En el Capítulo IX, documentaré y describiré unas *simulaciones seguras* semejantes de colaboración entre profesores, que adoptan la forma de lo que yo llamo *colegialidad artificial*. Ésta se produce cuando los administradores des-

[106] KAGAN, S. (1990): "Constructive controversy". *Cooperative Learning, 10* (3), págs. 20-26.

[107] RUDDUCK, J. (1990): *Innovation and Change*. Milton Keynes, Open University Press, y Toronto, OISE Press; QUICKE, J. (1986): "Personal and social education: A triangulated evaluation of an innovation". *Educational Review, 38* (3).

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

aprueban las formas de colaboración entre los profesores espontáneas, peligrosas y difíciles de controlar, o las usurpan, haciéndolas suyas, las limitan y las convierten en artificiales mediante la cooperación obligatoria, la planificación cooperativa impuesta, las formulaciones manipuladas de misiones que cumplir, los procedimientos laberínticos de planificación del desarrollo escolar y los procesos de colaboración para implementar programas y *curricula* no negociables, en cuya viabilidad y posibilidades prácticas no se admiten discusiones. La cuestión que aquí se debate no es que la colegialidad artificial sea una forma manipuladora y clandestina de engañar a los profesores pasivos para que cumplan los planes administrativos, porque veremos que los docentes se dan cuenta rápidamente de estos montajes artificiales. La imagen de colaboración, simulada desde la Administración, se convierte en su misma realidad sustentadora, con su propia importancia y su propia legitimidad simbólicas. En este sentido, el principal problema que la simulación segura de la colegialidad artificial plantea a los profesores y a su trabajo no consiste en que sea controladora y manipuladora, sino en su superficialidad y en su carácter oneroso con respecto a sus esfuerzos y energías.

A medida que nos adentramos en la era postmoderna, un desafío clave para las escuelas, los administradores y los profesores consiste en si son capaces de vivir en aulas cooperativas, en salas de profesores cooperativas y en escuelas autogestionadas, cargadas de espontaneidad, imprevisibilidad, riesgo y voluntad, estimulando, incluso, su pleno funcionamiento; o si optarán por las simulaciones seguras de estas cosas, controladas, artificiales y, en último término, de carácter superficial.

7. Compresión del tiempo y del espacio

Uno de los factores que más impulsa a las personas hacia las soluciones superficiales y al mantenimiento de las simples apariencias es la falta de tiempo. Esto me lleva a la séptima y más omnipresente y multiforme dimensión de la postmodernidad: la compresión del tiempo y del espacio.

Desde los primeros días de la Revolución Industrial, con la invención del reloj mecánico y su amplia difusión entre la población, el tiempo y la "maquinaria de relojería" se han convertido en "la prensa del diablo" para los trabajadores y sus centros de trabajo [108]. En efecto, merced a sus vínculos con la productividad y la rentabilidad, el tiempo es oro. Ahorra tiempo y también ahorrarás dinero.

La era de la modernidad produjo avances acumulados, en relación con los viajes y las comunicaciones, que conquistaron las distancias y comprimieron el tiempo. Los ferrocarriles, los automóviles, los teléfonos y los transportes aéreos cada vez más rápidos contribuyeron tecnológicamente a esta intensificación de la compresión del tiempo y del espacio y, en consecuencia, a la velocidad a la que los negocios podrían contraerse. La compresión del tiempo y del espacio no es nada nuevo. Las cosas han ido transcurriendo más deprisa desde hace bastante tiempo.

[108] THOMPSON, E. P. (1967): "Time, work-discipline and industrial capitalism". *Past and Present*, 38, págs. 56-97

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Pero la postmodernidad se caracteriza por los saltos tecnológicos que hacen instantánea la comunicación, irrelevante la distancia, y convierten al tiempo en uno de los bienes más preciados de la tierra. Los aparatos de fax, los módems, los teléfonos móviles y los ordenadores portátiles constituyen los indicios del carácter instantáneo de la actividad comercial; la comida rápida, los microondas y la limpieza de ropa en el día son sus homólogos en cuanto al estilo de vida. TOFFLER describe así parte de esta evolución:

> De repente, a finales de los años ochenta, sucedieron varias cosas a la vez: los aparatos de fax podían producirse a bajo coste. Las tecnologías de telecomunicaciones se perfeccionaron mucho. La AT&T * se dividió, contribuyendo a la bajada de tarifas de los servicios a larga distancia en los Estados Unidos. Mientras tanto, las prestaciones postales se deterioraron (aumentando el tiempo necesario para las transacciones en un momento en que la economía se aceleraba). Además, el efecto de aceleración elevó el valor económico de cada segundo ahorrado por un aparato de fax. Estos factores convergentes reunidos abrieron un mercado que desde entonces se expandió a una velocidad explosiva [109].

En el futuro, —dice TOFFLER—:

> Todo el ciclo de creación de riqueza estará supervisado *a medida que se desarrolle*. La información sobre los hechos fluirá desde los sensores incluidos en aparatos de tecnología inteligente, desde los escáneres ópticos de los almacenes y desde los transmisores a bordo de camiones, aviones y buques, que enviarán señales a los satélites, de manera que los directivos puedan conocer la situación cambiante de cada vehículo en cada momento. Esta información estará combinada con los resultados de sondeos continuos de la población y de información extraída de otros millares de fuentes. El efecto de aceleración, al hacer que cada unidad de tiempo ahorrada tenga *más* valor que la precedente, crea así un bucle de retroalimentación positiva que acelera la aceleración... [110] Incluso ahora, el tiempo se ha convertido en un factor crítico de producción. En consecuencia, el saber se utiliza para reducir los intervalos de tiempo.

Esta compresión del tiempo y del espacio aporta beneficios reales: se incrementa el volumen de negocios, los viajes y las comunicaciones son más veloces, las decisiones se toman con mayor rapidez, el servicio tiene mayor capacidad de respuesta y las esperas se reducen. Pero la intensa compresión de tiempo y de espacio que caracteriza la era postmoderna supone tanto costes como beneficios con respecto al funcionamiento de nuestras organizaciones, a la calidad de nuestra vida personal y laboral y a la esencia moral y la orientación de lo que hacemos. En estos sentidos más preocupantes, la compresión de tiempo y de espacio:

- puede suscitar unas expectativas de velocidad de cambio y de capacidad de respuesta rápida tan elevadas que las decisiones sean demasiado precipitadas y lleven a errores, a la ineficacia y a la superficialidad, creando organizaciones que constituyan más bien *collages* caóticos que mosaicos móviles;

---

* AT&T = *American Telegraph and Telephone:* Empresa dedicada a las comunicaciones telegráficas y telefónicas, que mantenía —y aún mantiene— una de las principales redes telefónicas y de transmisión de datos de los EE.UU. *(N. del T.)*

[109] TOFFLER, *op. cit.*, nota 53, pág. 229.

[110] *Ibíd.*, págs. 390-391.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

- pueden multiplicar las innovaciones, acelerar el ritmo de cambio y acortar los plazos de implementación, de manera que las personas experimenten una culpabilidad y una sobrecarga intolerables y la incapacidad para conseguir sus metas;

- puede llevar a las personas a concentrarse en la propia actuación o en la apariencia estética del cambio, en vez de en la calidad y la sustancia del cambio;

- puede exacerbar la incertidumbre a medida que se produzca, divulgue y transforme el saber en proporciones cada vez mayores;

- puede reducir las oportunidades de reflexión y relajación personales, llevando al incremento del estrés y a la pérdida de contacto con los objetivos y propósitos básicos propios;

- puede primar de tal modo la implementación de nuevas técnicas y la aquiescencia con nuevas obligaciones que los fines más complejos, menos visibles a largo plazo y menos mensurables, sobre el cuidado de los otros y las relaciones con los demás pierdan importancia o se sacrifiquen.

La compresión del tiempo y del espacio es, a la vez, causa y consecuencia de otros muchos aspectos de la condición postmoderna: cambio acelerado, flexibilidad y capacidad de respuesta de las organizaciones, obsesión por las apariencias, pérdida de tiempo dedicado al yo, etcétera. Los tres capítulos siguientes examinarán con detenimiento el lugar que ocupa el tiempo en el trabajo de los profesores, el carácter y los efectos de su compresión sobre ese trabajo y el sentimiento de culpabilidad emocional que experimentan los docentes cuando se enfrentan con sus consecuencias.

Conclusión

Si los cambios a los que se enfrentan los profesores parecen confusos y desconectados, esto se debe a menudo a que no está claro lo que los impulsa, el contexto del que surgen. Pero eso no es todo. El mismo contexto es profundamente confuso. La condición postmoderna es compleja, paradójica y controvertida. Sin embargo, es significativa y tiene profundas consecuencias para la educación y la enseñanza en áreas tan distintas como la gestión desarrollada en el nivel de la escuela, las culturas de colaboración, la potenciación del profesorado y el cambio en la organización. Este capítulo ha analizado siete dimensiones de la postmodernidad, su carácter paradójico y las consecuencias que se derivan para los profesores y su trabajo. Este análisis ha puesto de manifiesto e indicado lo siguiente:

- La *flexibilidad de la organización y la complejidad tecnológica* crean la necesidad de la diversidad, pero también tendencias hacia la disgregación. Es importante que los profesores hagan que sus alumnos desarrollen destrezas y cualidades relativas a la flexibilidad y creen estructuras de trabajo en donde puedan surgir esas destrezas y cualidades; pero la misma importancia tiene la necesidad de un discurso y de un debate sobre los usos de la tecnología y sobre las situaciones de desempleo y subempleo a las que, cuando sean adultos, tendrán que enfrentarse muchos jóvenes en el nuevo orden económico.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

- La paradoja de la globalización provoca la *duda y la inseguridad nacionales* y lleva consigo el peligro de resucitar y reconstruir los *curricula* tradicionales de carácter etnocéntrico y xenofóbico. Esos *curricula* pueden reforzar las desigualdades educativas entre grupos de culturas diferentes, provocar excesos de contenidos y sobrecargas que los profesores tendrán que soportar, y reforzar las estructuras de la enseñanza secundaria, basadas en asignaturas, que inhiben el aprendizaje en un contexto de organización global.

- La *incertidumbre moral y científica* reduce la confianza en las certezas concretas relativas a *lo que* se enseña, disminuye la dependencia de los "mejores métodos", científicamente "comprobados", respecto a *cómo* enseñar y hace difícil garantizar el acuerdo moral sobre *por qué* se enseña lo que se enseña. Como respuesta a esto, los profesores se preocupan más de desarrollar sus propias misiones y visiones, se sitúan a merced de las fuerzas del mercado plasmadas en la elección de los padres, o se disponen a ensalzar y exponer las virtudes de los niveles, tradiciones y destrezas básicas de quienes reconstruyen nostálgicamente las certezas míticas de un pasado no muy bien recordado. El reto que se plantea a los profesores consiste en desarrollar certezas *situadas*, en vez de *científicas*, en sus propias escuelas, en cuanto comunidades cooperativas. Pero también deberían hacer suyos y prestar atención a los marcos morales de referencia, más generales, que trascienden sus escuelas concretas y se sitúan en los campos de la política y el debate público.

- La *fluidez de las organizaciones* desafía a las estructuras balcanizadas de la enseñanza secundaria, atendiendo a las necesidades de colaboración y de aprendizaje ocupacional compartido en contextos más amplios y complejos que los de las pequeñas y sencillas escuelas elementales. Aunque las estructuras de "mosaico móvil" de la organización del trabajo pueden ser flexibles y tener capacidad de respuesta, también pueden ser manipuladoras, de manera que las diversas partes de la organización queden a merced de las maniobras de un núcleo que no rinde cuentas y permanece inaccesible. Esto tiene importantes consecuencias para la gestión escolar independiente, que puede ser una vía para la potenciación o una fórmula para señalar culpables.

- La *ansiedad personal* y la búsqueda de la autenticidad se traducen en una búsqueda psicológica continua en un mundo que carece de anclajes morales seguros. La atención dedicada al desarrollo del profesorado en cuanto desarrollo personal refleja este proceso. Cuando el desarrollo personal del profesor se vincula a acciones que se ocupan de las realidades contextuales del trabajo de los docentes y que tratan de cambiarlas, este proceso puede ser inmensamente potenciador. Pero, si se pasa por alto el contexto y se considera que las capacidades de desarrollo y de cambio personales son ilimitadas, el desarrollo personal del profesor y la satisfacción que se deriva del conocimiento de sí mismo pueden acabar siendo autocompasivos, narcisistas y autoindulgentes.

- La *sofisticación tecnológica y la complejidad* crean un mundo de imágenes instantáneas y de apariencias artificiales. Las simulaciones seguras de la realidad pueden resultar más perfectas y plausibles que las mismas realidades, más desordenadas e incontrolables. La cooperación artificial en el aula y la colegialidad artificial en la sala de profesores constituyen ejemplos de simulaciones seguras que pueden acabar con la vitalidad y la espontaneidad del proceso cooperativo.

- *La compresión del tiempo y del espacio* pueden conducir a una flexibilidad mayor, a una mejor capacidad de respuesta y a una mejor comunicación en nuestras escue-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

las, pero también puede provocar unas sobrecargas intolerables, un agotamiento prematuro, superficialidad y pérdida de objetivos y orientación. Un reto de la reconstrucción y rediseño del trabajo de los profesores consiste en desarrollar estructuras y procesos que sean más flexibles y con mayor capacidad de respuesta, pero que también se ocupen eficaz y reflexivamente de las presiones derivadas de las sobrecargas, las múltiples innovaciones y el cambio acelerado.

Los significados de la postmodernidad aún están abiertos y todavía no han acabado las luchas contra las fuerzas burocráticas de la modernidad. He mostrado que las consecuencias para los profesores y para su trabajo son de largo alcance, pero también, con frecuencia, fragmentarias. En este capítulo, he tratado de poner de manifiesto su coherencia e interconexión con el contexto social y de organización más general. Conviene ahora examinar estas controversias y sus consecuencias, no en abstracto, "de arriba abajo", sino "de abajo arriba". En otras palabras, es hora de pasar del contexto más general del cambio a la complejidad del propio trabajo concreto de los profesores y a los términos mediante los que lo describen. Ese análisis parte del tiempo mismo, su organización social en el trabajo de los docentes y la forma de experimentarlo los profesores y administradores.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

SEGUNDA PARTE

Tiempo y trabajo

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CAPÍTULO V

Tiempo

¿Calidad o cantidad? El trato de Fausto

Introducción

El tiempo es enemigo de la libertad. O así se lo parece a los profesores. El tiempo presiona de manera que impide el cumplimiento de sus deseos. Va en contra de la realización de su voluntad. El tiempo complica el problema de la innovación y confunde la implementación del cambio. Es fundamental para la configuración del trabajo de los educadores.

Los profesores se toman el tiempo con seriedad. Lo viven como una limitación fundamental que se impone a lo que son capaces de hacer y se espera que hagan en sus escuelas. "No tengo tiempo", "no hay bastante tiempo", "necesito más tiempo" son guantes que los profesores lanzan reiteradamente al paso de los innovadores entusiastas.

La relación entre el tiempo y el docente se sitúa en un nivel aún más profundo. El tiempo es una dimensión fundamental a través de la cual construyen e interpretan su trabajo los propios profesores, sus colegas y quienes los regentan y supervisan. Para el docente, el tiempo no sólo constituye una restricción objetiva y opresora, sino también un horizonte de posibilidades y limitaciones subjetivamente definido. Los profesores pueden tomarse las cosas con calma o ganar tiempo, y es probable que consideren fijos e inmutables los horarios y el reparto temporal de tareas. En consecuencia, mediante el prisma del tiempo, podemos empezar a ver de qué forma los profesores construyen la naturaleza de su trabajo, a la vez que se ven limitados por él. El tiempo es un elemento muy importante en la *estructuración* del trabajo de los profesores [1]. El tiempo estructura el trabajo docente y es, a su vez, estructurado por él. Por tanto, es algo más que una simple contingencia menor de la organización, que inhibe o facilita las tentativas de la dirección para implantar el cambio. Su definición e imposición forman parte del

[1] Sobre la importancia del tiempo como elemento clave del principio de estructuración, véase: GIDDENS, A. (1984): *The Constitution of Society*. Cambridge, Polity Press.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

mismo núcleo del trabajo de los profesores y de las políticas y percepciones de quienes lo administran.

Este capítulo identifica y analiza distintas dimensiones del tiempo y sus consecuencias en relación con el trabajo de los profesores. Estas dimensiones no son simples perspectivas teóricas opuestas o complementarias; distintas formas del teórico de considerar el tiempo. Constituyen también facetas diferentes de cómo se construye e interpreta éste en el mundo social, en general, y en el trabajo de los profesores, en particular.

Este análisis del tiempo y el trabajo de los docentes surge de un estudio de las percepciones de los directores y maestros de escuelas elementales y de la forma de utilizarlo en la preparación o planificación del tiempo en la jornada escolar. En el próximo capítulo, presentaré los detalles del estudio. Por ahora, es suficiente saber que se realizó en 12 escuelas elementales de 2 consejos escolares de Ontario (Canadá), en las que, a consecuencia de unos acuerdos colectivos negociados, los maestros consiguieron un mínimo garantizado de tiempo —120 minutos semanales, por regla general, y a veces más— dedicado a la preparación, planificación y demás actividades de apoyo. El estudio no sólo se centró en las percepciones y utilización del tiempo de preparación en concreto, sino también en aspectos más generales del trabajo de los maestros fuera del tiempo establecido de clase. Este capítulo desarrolla los conocimientos sobre la relación entre el tiempo y el trabajo de los maestros que se obtuvieron del proyecto, tras analizar los datos. Las referencias al estudio tienen un carácter ilustrativo, seleccionadas para resaltar determinadas características del marco teórico. En los capítulos siguientes, presentaré una exposición más sistemática de los datos y descubrimientos del estudio.

He escogido cuatro dimensiones interrelacionadas del tiempo que quiero exponer, sobre todo, aplicándolas al trabajo de los maestros: *el tiempo técnico-racional, el tiempo micropolítico, el tiempo fenomenológico* y *el tiempo sociopolítico.*

1. Tiempo técnico-racional

En la dimensión *técnica-racional* del tiempo, éste es un *recurso* o *medio* finito, que puede aumentarse, disminuirse, gestionarse, manipularse, organizarse o reorganizarse con el fin de acomodar determinados fines educativos seleccionados. Esta dimensión del tiempo predomina en las formas de acción e interpretación administrativas que hacen suyos los principios modernistas de la racionalidad técnica y se organizan en torno a ellos. Como han señalado ciertos autores, como HABERMAS y SCHÖN, y como dije en el Capítulo II, las formas de pensamiento y acción técnicas-racionales suponen una separación clara entre medios y fines[2]. En este caso, los fines y los propósitos pertenecen a los campos de las opciones filosóficas, morales o políticas, que se fundan en valores. En este contexto, se piensa que, una vez escogidos los fines, pueden identificarse instru-

[2] HABERMAS, J. (1970): *Towards a Rational Society.* Londres, Heinemann; SCHÖN, D. (1983): *The Reflective Practitioner.* Nueva York, Basic Books.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

mental y científicamente los medios más eficaces para determinarlos, para su posterior implementación gerencial y administrativa. Desde este punto de vista, el tiempo es una variable objetiva, una condición instrumental, de organización, que puede manipularse desde arriba para favorecer la implementación de los cambios educativos cuyos fines y conveniencia se determinan en otra parte. En consecuencia, el objetivo de la investigación y de la administración educativas consiste en identificar e implantar distribuciones y usos del tiempo de los profesores que faciliten la realización de los objetivos pedagógicos que se pretenden.

En un artículo importante y perspicaz, Walter WERNER define esta visión del tiempo como "tiempo objetivo", "tiempo público" o "tiempo fijo". Ese tiempo —señala— es la verdadera base de la planificación:

> Es especialmente el punto de vista de quienes elaboran el *curriculum* (posibles responsables de iniciar el cambio) y de los administradores, que conciben la implementación según líneas de desarrollo temporal o piensan en fases o niveles sucesivos de utilización del programa[3].

En esta perspectiva, si aparecen problemas de implementación, la Administración ajusta el tiempo objetivo y lo redistribuye en consecuencia.

La dimensión objetiva, técnica-racional del tiempo no sólo es importante en las áreas más obvias de la gestión eficaz o de su uso productivo[4], sobre lo que volveremos más adelante, sino también para reforzar o inhibir los cambios educativos preferidos, que influyen en el carácter y orientación del trabajo de los maestros. Revisando los trabajos sobre el desarrollo y el cambio curriculares, FULLAN concluye que la provisión de pequeñas cantidades de tiempo puede arrojar beneficios reales[5]. En los Estados Unidos, BIRD y LITTLE sostienen que el tiempo es particularmente importante para romper el aislamiento del profesor y desarrollar normas de colegialidad:

> El recurso más importante para el perfeccionamiento es el tiempo pasado con los compañeros; el otorgado a los profesores para que estudien, analicen y expongan sus prácticas; a los directores, vicedirectores, directores de departamentos y líderes de los profesores para que apoyen el perfeccionamiento; tiempo para que el profesorado examine, debata y mejore sus normas de cortesía, instrucción y perfeccionamiento. Debe concederse un espacio mayor para desarrollar estas actividades dentro de la jornada escolar normal, bien añadiendo actividades, bien eliminando las menos importantes[6].

En relación con Gran Bretaña, CAMPBELL sostiene que las actuales "condiciones de trabajo de los profesores... parecen ancladas en el anacrónico

---

[3] WERNER, W. (1988): "Program implementation and experienced time". *Alberta Journal of Educational Research, XXXIV* (2), págs. 90-108, cita de la pág. 94.

[4] Los estudios sobre la gestión del tiempo ponen de manifiesto la importancia que se concede a estos aspectos. Véanse, por ejemplo: WEBBER, R. A. (1972): *Time and Management.* Nueva York, Van Nostrand; MCCARY, J. T. (1959): *The Management of Time.* Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall.

[5] FULLAN, M., con STIEGELBAUER, S. (1991): *The New Meaning of Educational Change.* Nueva York, Teachers College Press, y Toronto, OISE Press.

[6] BIRD, T., y LITTLE, J. W. (1986): "How schools organize the teaching occupation". *Elementary School Journal, 86* (4), págs.493-511.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

supuesto de que no se precisa tiempo para el desarrollo curricular"[7]. CAMPBELL señala cuatro tipos de tiempo que, en las diez escuelas que estudió, solían utilizarse para realizar y apoyar el desarrollo curricular en la escuela: *tiempo de trabajo en grupo*, para la planificación cooperativa, programado a continuación del horario escolar y percibido como un compromiso voluntario y moral; *tiempo robado a la clase*, para consultas urgentes con otros profesores durante la jornada escolar; *tiempo de dedicación personal*, fuera de la escuela, para la lectura y la planificación individuales y asistencia a cursos, y *tiempo de contacto programado* (o tiempo de preparación), que oficialmente estaba a disposición de los profesores, fuera de su horario de clase. Descubrió que, en las escuelas primarias británicas, el tiempo "de contacto programado" o de preparación oficial era muy reducido.

En todos estos casos, se considera que una mayor cantidad de tiempo a disposición de los profesores, fuera de las clases y fijada en el horario oficial, es una condición de excepcional importancia para la colegialidad del profesorado y el desarrollo curricular. El tiempo aquí es un recurso escaso que conviene facilitar en mayor medida para garantizar el perfeccionamiento de la escuela. Sin embargo, aunque la ampliación y la reasignación del tiempo del profesor, aparte del dedicado a la clase, puede en efecto ser una condición de una colaboración y colegiaiidad mayores, no es suficiente. CAMPBELL señala que, en las raras ocasiones en las que se *daba* más tiempo de preparación en escuelas primarias de Gran Bretaña, se utilizaba más para la relajación y la preparación individual y para corregir ejercicios que para la planificación y revisión cooperativas. En el Capítulo VIII, veremos que, en uno de los consejos escolares que participaron en el estudio del tiempo de preparación, ese espacio también se utilizó sobre todo con fines individuales, en vez de para el trabajo en colaboración. Es más, incluso en el segundo consejo, comprometido explícitamente en la planificación cooperativa, no todos los profesores entrevistados planificaron con sus compañeros y muchos de los que lo hicieron prefirieron realizarlo en momentos diferentes de los períodos de preparación dedicados al efecto.

En consecuencia, considerado como un medio o recurso técnico para llevar a la práctica los objetivos educativos de la colaboración entre profesores y el desarrollo curricular —para cambiar el carácter y la idea del trabajo de los docentes—, el tiempo tiene sus limitaciones, aunque se ponga a disposición de los profesores con generosidad. El tiempo adicional no garantiza de por sí el cambio educativo. En ese caso, desde el punto de vista innovador, hay que considerar (o así debería ser) más aspectos del tiempo del profesor que los relativos a su distribución, planificación y programación eficaces, en sentido técnico. También es importante cómo se utilice e interprete ese tiempo. Por tanto, habrá que tener en cuenta la contribución de las demás dimensiones del tiempo, aparte de las técnicas-racionales, a la configuración y reforma del trabajo de los profesores.

[7] CAMPBELL, R. J. (1985): *Developing the Primary Curriculum*. Eastbourne, Cassell.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

2. Tiempo micropolítico

Una vez implantadas en la escuela, con una cierta objetividad externa, las distribuciones de tiempo programadas entre los distintos profesores, grados y asignaturas son más que simples guías informativas sobre dónde y cuándo está cada cual[8]. Son, incluso, más que formas racionalmente calculadas y técnicamente eficientes de distribuir el tiempo según las necesidades educativas, dentro de los límites de los recursos disponibles, como aulas y pericia del profesorado. Las distribuciones de tiempo reflejan también las configuraciones dominantes de poder y categoría en las escuelas y sistemas escolares: tienen significación micropolítica.

La significación micropolítica de la programación del tiempo se pone de manifiesto de distintas maneras. Por ejemplo, en el *curriculum*, las asignaturas de mayor categoría y sobre todo las asignaturas "académicas", reciben una asignación de tiempo más generosa y se les garantiza un horario más favorable y adecuado para hacerlas obligatorias, que las asignaturas de categoría inferior, prácticas[9]. Estas distribuciones de tiempo, y las necesidades de profesorado que generan, reflejan y refuerzan el poder y el tamaño de los departamentos de áreas de categoría superior, creando más oportunidades de ascensos de nivel y de establecimiento de las condiciones flexibles que generan. En consecuencia, el tiempo concedido a determinadas áreas curriculares redunda en el tiempo que queda a disposición de los profesores que trabajan en ellas. El simple hecho de la presencia de intereses personales y materiales de los docentes constituye una buena razón para proteger y defender con vehemencia las asignaciones de tiempo que se conceden a las asignaturas más favorecidas[10].

En el campo más general del trabajo de los profesores, el hecho de que los maestros elementales tengan prácticamente todo su tiempo programado asignado a clases pone de manifiesto que la concepción dominante y aplastante del trabajo de los docentes está presidida por el trabajo *en el aula*. Tal como suele entenderse, el trabajo en clase constituye el núcleo central de la enseñanza. Hasta cierto punto, todas las demás actividades son, en comparación, periféricas o complementarias. Aparte de este núcleo fundamental, el tiempo dedicado a planificar, preparar, evaluar y consultar constituye un indicio de categoría y poder que permite al profesor interesado estar "al margen", como si no se tratara de una necesidad pedagógica específica.

A medida que ascendemos por la jerarquía de poder y prestigio de la administración educativa, también nos apartamos del aula, de la definición nuclear, convencional, de lo que es un profesor. Los directores pueden permanecer más tiempo fuera del aula que los vicedirectores. Éstos, a su vez, disponen de un horario no lectivo más amplio que los profesores "de aula". Esas diferencias también se apre-

---

[8] Véanse, por ejemplo: BROOKES, T. E. (1980): *Timetable Planning.* Londres, Heinemann; SIMPER, R. (1980): *Practical Guide to Timetabling.* Londres, Ward Lock Educational.

[9] Véanse: GOODSON, I. (1983): "Subjects for study: Aspects of a social history of curriculum". *Journal of Curriculum Studies, 15* (4), págs. 391-408; BURGESS, R. (1983): *Experiencing Comprehensive Education.* Londres, Methuen.

[10] Véase: BALL, S. (1987): *Micropolitics of the School.* Londres, Methuen/Routledge & Kegan Paul. (Trad. cast.: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona, Paidós-M.E.C., 1989.)

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

cian *dentro* de la comunidad docente regular, reflejando las diferencias de categoría y poder entre sus integrantes. A este respecto, el hecho de que los profesores de secundaria dispongan de más tiempo de preparación y de planificación que los de primaria o que, hasta hace poco, los profesores de los niveles intermedios * dispusieran de una mayor proporción de tiempo dedicado a esos menesteres que los maestros de educación infantil y de primaria, no refleja tanto diferencias sustanciales y sustantivas entre las necesidades de planificación y preparación de unos y otros, sino las diferencias históricas y relacionadas con los sexos entre dos tradiciones de enseñanza muy distintas. Una de ellas está profundamente enraizada en una tradición de elite, con predominio masculino, dedicada a la educación de los alumnos capaces de ingresar en la universidad, los negocios y las profesiones liberales. La otra ahonda sus raíces en la tradición de la escuela elemental, saturada de docentes femeninas, dedicada a la enseñanza obligatoria y a la socialiación de los más pequeños [11]. En consecuencia, gran parte de las controversias para conseguir una mayor proporción de tiempo extralectivo para los maestros de primaria tiene relación con cuestiones fundamentales de paridad y categoría dentro de la profesión docente, procurando corregir una herencia histórica de desigualdad entre el trabajo propio del magisterio (con mayor proporción de maestras) y el del profesorado de secundaria (masculino, por regla general).

En consecuencia, los argumentos en torno al aumento del tiempo de preparación y planificación de los maestros de primaria sólo están relacionados, en parte, con cuestiones racionales referidas a las necesidades concretas de preparación y planificación. Esos argumentos también tienen que ver con las reivindicaciones de categoría profesional dentro de la profesión docente y, en concreto, con las tentativas de ampliar la definición del trabajo de los maestros de primaria trascediendo los límites del aula. A este respecto, la adjudicación de tiempo de dedicación profesional no lectivo a los maestros es más que una simple cuestión técnica de ajuste administrativo o de mejora de recursos. Es una cuestión que tiene consecuencias micropolíticas.

3. *Tiempo fenomenológico*

En los horarios y calendarios, en las oportunidades y en las limitaciones temporales, el tiempo parece exterior al profesor, como si tuviera una existencia independiente. Sin embargo, tiene también una importante dimensión *subjetiva*. En efecto, veremos más tarde que el tiempo es, esencial e inevitablemente, un fenómeno subjetivo. Lo que se tiene y llega a considerarse como el tiempo objetivo, incluso en forma de tiempo de reloj, no es, en realidad, sino una convención pactada, intersubjetiva. Los horarios y calendarios, que pueden parecernos externos, limitadores e inalterables, son, en realidad, el producto de una definición y decisión subjetivas. En este sentido, las estructuras temporales son el resultado de la acción humana, aunque, una vez establecidas, constituyen también un contexto de esa

* En el texto se alude a los profesores de *intermediate or junior high school*. Más o menos, en España se corresponderían con los niveles del primer ciclo de la E.S.O. *(N. del T.)*

[11] Véase: FULLAN, M., y CONNELLY, F. M. (1987): *Teacher Education in Ontario: Current Practice and Options for the Future*. Toronto, Ontario Ministry of Education.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

acción. Este es el principio fundamental de la *estructuración* del tiempo. Es un principio que nos lleva a cuestionar la aparente naturalidad de las asignaciones y distribuciones temporales vigentes y a investigar sus orígenes e interpretación sociales.

En relación con el tiempo subjetivo, hay otro aspecto que no pertenece a la constitución misma del tiempo, sino que transcurre paralela a él y no concuerda con las distribuciones ordenadas y lineales del tiempo objetivo. Podemos denominarle "dimensión *fenomenológica* del tiempo". En ella, el tiempo es subjetivo, vivido y tiene una duración interna que varía de persona a persona [12]. El sentido interno del tiempo de una persona puede estar en contradicción con el tiempo de reloj y, en comparación con él, puede "volar" o "alargarse" [13]. Los sentidos del tiempo de diversas personas también pueden ser contradictorios entre sí. Con frecuencia, pasa de forma diferente para nosotros y para nuestros vecinos.

Las variaciones subjetivas de nuestros sentidos del tiempo se basan en otros aspectos de nuestras vidas: en nuestros proyectos, intereses y actividades y en los tipos de exigencias que nos plantean. Nuestro trabajo, nuestras ocupaciones, los papeles que desempeñamos en la vida se unen con estos proyectos, actividades e intereses de forma peculiar, de modo que nuestros sentidos del tiempo varían según los tipos de trabajo que efectuamos y las clases de roles que desempeñamos en la vida. SHAKESPEARE, cuyos escritos extraen gran parte de su fuerza cómica y trágica de su aguda sensibilidad ante las diferencias fenomenológicas de comprensión e interpretación entre sus personajes, ha escrito con gran perspicacia sobre las diferencias subjetivas entre los sentidos del tiempo y su forma de vincularse con nuestros proyectos de vida más generales. En *As You Like It*, presenta esta conversación entre Rosalind y Orlando [14]:

Ros.: Por favor, ¿qué hora es?

Or.: Deberías preguntarme qué día es; en el bosque no hay reloj.

Ros.: Entonces, en el bosque no hay un auténtico amante; alguien que suspirase a cada minuto y gimiera a cada hora detectaría el perezoso paso del Tiempo tan bien como un reloj.

Or.: Y, ¿por qué no el rápido paso del Tiempo? ¿No sería, acaso, igual de acertado?

Ros.: De ninguna manera, señor. El Tiempo viaja a distintos ritmos en personas diferentes. Yo os diré para quién pasa cómodamente el Tiempo, para quién trota el Tiempo, para quién galopa el Tiempo y para quien permanece inmutable...

Or.: ¿Para quién pasa el Tiempo cómodamente?

Ros.: Para un clérigo que no sepa latín y para un hombre rico que no tenga gota, porque el uno duerme con facilidad porque no puede estudiar y el otro vive feliz porque nada le duele; el uno está liberado de la carga de un aprendizaje

[12] Véase: SCHUTZ, A. (1973): *Collected Papers*. Vol. I: *The Problem of Social Reality*. La Haya, Martinus Nijhoff.

[13] *Ibíd.*

[14] SHAKESPEARE, W. (1966): *As You Like It*, Acto III. *The Oxford Shakespeare. Complete Works*. Nueva York, Oxford University Press, pág. 230. (Trad. cast.: *Como gustéis*. Valencia, Inst. Shakespeare, Universidad de Valencia, 1983.)

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

escaso y ruinoso y el otro sabe que no tiene que soportar el peso de una grave y tediosa penuria. Para éstos, el Tiempo pasa cómodamente.

Or.: ¿Para quién galopa?

Ros.: Para el ladrón que va al patíbulo, porque, aunque camina con tanta lentitud como le permiten los pies, piensa que llegará allí demasiado pronto.

Or.: ¿Para quién permanece inmutable?

Ros.: Para los letrados que están de vacaciones, porque duermen entre los períodos de sesiones y no perciben cómo pasa el Tiempo.

Como indican las líneas de SHAKESPEARE, el tiempo subjetivo varía según la ocupación y las preocupaciones. A este respecto, las ocupaciones, las preocupaciones y los sentidos del tiempo con ellas relacionados de los administradores y de los innovadores, por una parte, y el de los profesores corrientes, por otra, son muy diferentes.

WERNER ha señalado con acierto algunas de estas diferencias en cuanto a la perspectiva del tiempo y su importancia para el proceso de implementación del *curriculum*. Según WERNER, da la sensación de que los administradores e innovadores son los verdaderos guardianes del tiempo "objetivo":

> Los documentos programáticos y las estrategias para su implementación, junto con la organización escolar, asumen una idea del tiempo objetiva, racionalizada y administrativa. En cuanto tal, el tiempo objetivo configura la implementación, no sólo como lo mide el reloj del aula, sino también por la estructura del nuevo programa [15].

WERNER describe cómo experimentan los profesores el tiempo, en el contexto de sus propias estructuras de clase, de manera que choca con los supuestos temporales que llevan consigo los calendarios de innovación de los administradores. Presenta datos que muestran que, en el contexto de la innovación, los profesores sienten presión y ansiedad a causa de las excesivas exigencias temporales, además de culpabilidad y frustración porque implementan el nuevo programa con mayor lentitud y menor eficacia que las requeridas por los cronogramas administrativos. Desde el punto de vista del profesor, las exigencias de los nuevos programas se imponen sin tener muy en cuenta las presiones que se ejercen sobre los profesores y las demandas que se les plantean y, además, se producen pocas orientaciones relativas a la forma de integrar las nuevas exigencias con las prácticas y rutinas vigentes. En consecuencia, para el profesor, las expectativas cronológicas que incluye la innovación parecen excesivas, por lo que surge el conflicto entre el docente y el administrador en relación con las perspectivas temporales. En este caso, parece que el administrador se muestra insensible ante la perspectiva temporal subjetiva del profesor y las condiciones de trabajo en las que se funda. Es muy probable que, en ese momento, cobren más fuerza las reclamaciones de los docentes para poder disponer de más tiempo, de tiempo adicional para la planificación y de unos cronogramas de aplicación de las inovaciones más amplios.

[15] WERNER, W., *op. cit.*, nota 3, pág. 96.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Por tanto, desde el punto de vista del aula, con casi total seguridad, hay grandes diferencias entre la perspectiva del tiempo subjetivo de los administradores y la de los profesores, que tienen importantes consecuencias para la gestión del cambio educativo. Es útil conceptualizar algunas de estas diferencias en relación con la distinción establecida por el antropólogo Edward HALL, entre las concepciones *monocrónica* y *policrónica* del tiempo [16].

Según HALL, las personas que operan en un marco temporal *monocrónico* se centran en hacer una sola cosa a la vez, en serie, siguiendo una progresión lineal a través de un conjunto de etapas concretas. Dedican sus energías a realizar programas y a despachar como pueden los asuntos dentro de ellos (de modo parecido a la forma de actuar de algunos médicos que tienen que atender largas listas de pacientes). En este marco temporal, la sensibilidad a las particularidades del contexto o a las necesidades del momento es pequeña. El programa y su realización satisfactoria tienen prioridad. En realidad, quienes tienen el control administrativo en un marco temporal monocrónico tratan de ejercer un control elevado de la distribución temporal y de los programas para garantizar que el trabajo de la organización se realice satisfactoriamente (pero, sin embargo, son menos precisos respecto a la tarea, sobre lo que se considera una realización satisfactoria). En ese trabajo, la realización de tareas, programas y procedimientos predomina sobre el cultivo de las relaciones con las personas. El tiempo monocrónico se extiende por la mayoría de las culturas occidentales (aunque no por las mediterráneas); predomina de forma abrumadora en los mundos de los negocios y las profesiones; es característico de las grandes organizaciones burocráticas y, quizá lo más interesante de todo, está muy generalizado entre los varones (véase la Tabla 5.1).

TABLA 5.1

Marcos temporales monocrónicos y policrónicos [17]

Marcos temporales monocrónicos	Marcos temporales policrónicos
Una cosa cada vez.	Varias cosas a la vez.
Realización de programas.	Realización de transacciones.
Baja sensibilidad al contexto.	Elevada sensibilidad al contexto.
Control de la realización de programas.	Control de la descripción y evaluación de tareas.
Orientación a los programas y procedimientos.	Orientación a las personas y relaciones.
Culturas "occidentales".	Culturas amerindias y latinas.
Esfera oficial de empresas y profesiones.	Esfera "no oficial" de la vida informal y doméstica.
Grandes organizaciones.	Pequeñas organizaciones.
Masculinos.	Femeninos.

[16] HALL, E. T. (1984): *The Dance of Life*. Nueva York, Anchor Press/Doubleday.
[17] Derivado y adaptado de HALL, *op. cit.*, nota 16.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

En comparación, en el tiempo *policrónico*, las personas se centran en hacer varias cosas a la vez, de forma combinada. En él, importa menos cumplir programas que realizar sus transacciones (para el médico policrónico, el paciente siguiente debe esperar hasta haber atendido adecuadamente al que está viendo en ese momento, con independencia del tiempo que esto suponga). En los marcos temporales policrónicos, hay una sensibilidad mucho mayor al contexto, a las consecuencias y complicaciones de las circunstancias y del medio. Quienes ejercen el control administrativo en una perspectiva policrónica permiten una amplia libertad de criterio a sus subordinados en la distribución temporal, en el momento en que deben realizarse las distintas tareas. No obstante, en comparación con quienes se desenvuelven en un marco monocrónico de referencia, es probable que ejerzan un control mucho más estricto sobre la descripción y evaluación de la tarea en sí. En este caso, no sólo es importante la simple realización de la tarea, sino que se ejecute con arreglo a las intenciones y definiciones iniciales. En el marco policrónico de referencia, son más importantes las relaciones que las cosas. El tiempo policrónico está más orientado a las personas que a las tareas. Predomina en las culturas amerindias y latinas o mediterráneas; es corriente en las esferas de las relaciones informales y en la vida doméstica (una esfera intensiva y densa de múltiples tareas y relaciones interpersonales); es más probable encontrarlo en organizaciones más pequeñas y dirigidas de forma más personal, y es más corriente entre las mujeres que entre los hombres.

El marco temporal monocrónico y la concepción técnica-racional del tiempo a la que da lugar tienen la ventaja de garantizar que se ejecuten las operaciones en grandes organizaciones en donde hay que coordinar e integrar muchas actividades independientes. Sin embargo, dice HALL, las organizaciones encerradas en el tiempo monocrónico tienden a la rigidez y a perder de vista sus fines originales. Tratan de arrasar mediante los cambios y de imponer distribuciones temporales insensibles a las peculiaridades de las circunstancias o el contexto y a las relaciones interpersonales que en ellas se desarrollan. Hacen más hincapié en las *apariencias* de la actuación y del cambio conseguido que en la calidad y el carácter de la ejecución o del propio cambio. Y quizá lo más importante de todo, deshumanizan la organización en aspectos fundamentales, alienando a quienes pertenecen a ella con respecto a sí mismos, al restringir la sensibilidad al contexto. Esto es particularmente cierto cuando una cultura dominante, administrativa y masculina de tipo monocrónico entra en contacto con miembros femeninos proclives a la policronicidad. Así lo expresa HALL:

> la gestión moderna ha acentuado el aspecto monocrónico a expensas del policrónico, menos manejable y menos previsible. En nuestra cultura, prácticamente todo funciona a favor de una visión monocrónica del mundo, premiándola. Pero el aspecto antihumano de M[onocrónico] es alienante, sobre todo para las mujeres. Por desgracia, hay demasiadas que han "comprado" el mundo del tiempo M[onocrónico], sin percatarse de que el sexismo inconsciente forma parte de él... Las mujeres notan que en la forma de manejar el tiempo de las organizaciones modernas hay algo raro... Tan pronto como uno entra por la puerta de la oficina, se encuentra inmediatamente encerrado en una estructura monocrónica y monolítica, cuyo cambio es prácticamente imposible [16].

[18] *Ibíd.*, pág. 54.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

En la educación, la distinción entre los marcos temporales monocrónico y policrónico se ha aplicado de forma muy interesante a las explicaciones de la oposición a la escolarización de los jóvenes de clase trabajadora. A este respecto, McLaren ha mostrado, cómo los adolescentes de clase trabajadora, en su cultura callejera, se orientan hacia unos marcos temporales ricos y policrónicos, en los que se sumergen y en los que ocurren muchas cosas a la vez en un conjunto de relaciones interpersonales densas, complicadas y en rápido cambio. McLaren observa que esos estudiantes se oponen al mundo monocrónico y burocráticamente controlado del aula, con su proceso despersonalizado de tareas únicas cuyo desarrollo es lineal y paso a paso[19]. Me parece conveniente sugerir que las diferencias entre el marco temporal de referencia de los profesores y el de los administradores pueden ser tan significativas e iluminadoras como las existentes entre los profesores y sus alumnos[20].

En el mundo de la escuela y, en especial, en el de la escuela elemental, predomina una mano de obra docente femenina, que entra en contacto con una Administración en la que predominan los varones. Como han señalado Apple en los Estados Unidos, Curtis en Canadá y Purvis en el Reino Unido, el trabajo de los maestros en la escuela elemental es, por una serie de profundas razones históricas, sobre todo femenino[21]. El control, administración y supervisión del trabajo de estos maestros constituye, a este respecto y hasta un nivel abrumador, un proceso en el que los supervisores dirigen la vida laboral de las mujeres. Este proceso de administración del trabajo de los maestros, muy sesgado con respecto al género, tiene importantes consecuencias para las relaciones entre el tiempo, por una parte, y el trabajo de los profesores y el cambio educativo, por otra.

El mundo del maestro de la escuela elemental es de carácter profundamente policrónico, y cada vez más a medida que se desciende desde los niveles superiores de edad a los inferiores. Es un mundo complejo, denso, en donde las sofisticadas destrezas del maestro deben dirigirse a solucionar muchas cosas al mismo tiempo. El funcionamiento simultáneo de diversos centros de aprendizaje, por ejemplo, sigue este principio. Como señala Philip Jackson, el aula de la escuela elemental está presidida por un sentido básico de lo *inmediato*[22]. Se trata de un mundo profundamente basado en unas relaciones interpersonales intensas, sostenidas, sutiles y cambiantes entre grandes grupos de niños y entre ellos y su maestro. Es un mundo menos marcado por la campana y por el horario que la escuela secundaria; un mundo en el que pueden y deben desarrollarse proyectos y en donde hay que jugar con los intereses y actividades según las vicisitudes del momento. La cultura del aula de la escuela elemental —predominantemente femenina— es, pues, muy sensible a lo imprevisible y a las particularidades del

---

[19] McLaren, P. (1986): *Schooling as a Ritual Performance*. Londres, Routledge & Kegan Paul.

[20] Sobre las diferencias de marcos temporales dentro de la comunidad docente, véase: Lubeck, S. (1985): *Sandbox Society*. Nueva York, Falmer Press.

[21] Apple, M. W. (1986): *Teachers and Texts*. Londres, Routledge & Kegan Paul (Trad. cast.: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, Paidós-M.E.C., 1989.); Curtis, B. (1988): *Building the Educational State*. Nueva York, Falmer Press; Purvis, J. (1981): "Women and teaching in the nineteenth century", en: Dale, R., y cols. (eds.) (1981): *Education and the State. Vol. 2: Politics, Patriarchy and Practice*. Lewes, Falmer Press.

[22] Jackson, P. W. (1968): *Life in Classrooms*. Nueva York, Holt, Rinehart & Wiston. (Trad. cast.: *La vida en las aulas*. Madrid, Morata-Paideia, 1991, 2.ª ed.)

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

contexto, a la importancia de las relaciones interpersonales y a la realización satisfactoria de las tareas que están a mano. Es característico que, para la maestra elemental, las exigencias del contexto inmediato, las actividades que se deben realizar allí y las personas a las que hay que atender en ese contexto preceden en importancia a la regulación cronológica de la implementación o a los requisitos para ocupar el tiempo de preparación oficialmente fijado con el "adecuado" trabajo administrativo.

Los conflictos e incomprensiones se producen cuando estas culturas policrónicas de las maestras elementales entran en contacto con la cultura monocrónica de la administración masculina, que es menos sensible al contexto del aula. Esto puede ocurrir ante la imposición inflexible de planes de implementación, por ejemplo. También surgen conflictos e incomprensiones cuando los administradores diseñan un tiempo de preparación para determinados fines, como la planificación cooperativa, y pasan por alto la inadecuación y la incongruencia que suponen para algunos maestros esos fines programados, dados los peculiares contextos en los que trabajan. Éste es el problema que encierra lo que llamo *colegialidad artificial*, que examino en el Capítulo IX.

Como veremos en posteriores capítulos, el compañero con quien uno tenga que colaborar, según el programa previsto, por ejemplo, quizá no sea flexible o compatible, desde el punto de vista personal. El "experto" (por ejemplo, un maestro de educación especial) con quien tenga que reunirse otro profesor, según el horario convenido, puede estar menos cualificado, en cuanto a su destreza, que el que asiste a la reunión. Los maestros pueden juzgar más conveniente y productivo colaborar entre ellos después del horario escolar o durante la hora de la comida, en vez de hacerlo durante el tiempo previsto para la preparación (que quizá prefieran dedicar a otros fines, como telefonear o fotocopiar en un momento en el que otros maestros no tengan que utilizar esos servicios). Estos ejemplos ponen de manifiesto que las necesidades y demandas que surgen de las particularidades del contexto pueden obstruir, impedir o redefinir los fines marcados por los nuevos procedimientos administrativos y las distribuciones de tiempo que los acompañan. En esta tensa yuxtaposición de los marcos temporales monocrónico y policrónico puede distinguirse gran parte de las razones del aparente fracaso de las reformas de la educación impuestas por vía administrativa.

¿Cuáles son las consecuencias normativas de estas diferencias intersubjetivas entre las perspectivas temporales de maestros y administradores? Según WERNER, lo que importa es que los administradores sean más conscientes y sensibles ante las distintas perspectivas temporales de los maestros a los que afectan sus innovaciones. Dice: "los responsables de la elaboración de programas pueden preguntarse sobre lo que su trabajo da por supuesto en relación con el tiempo de los maestros y lo que de ello se deriva para éstos"[23]. Y, más en concreto, afirma: "cuando un proyecto se pone en marcha, hay que sensibilizarse con el tiempo que se vive y estar dispuesto a modificar continuamente el curso temporal previsto, así como mantenerse abierto a la crítica de las razones que rigen su distribución."[24]

[23] WERNER, *op. cit.*, nota 3, pág. 106.
[24] *Ibíd.*, pág. 107.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Las recomendaciones de WERNER son importantes en la medida en que tratan de aproximar ambos marcos temporales (vivido y objetivo) y de aumentar la consciencia de los administradores y su comprensión de la complejidad del trabajo de los maestros. No obstante, creo que no llegarán muy lejos por dos razones.

En primer lugar, admiten sin oposición la consecuencia de que el tiempo "fijado", "objetivo" o "técnico-racional" mantiene una superioridad existencial o administrativa sobre el tiempo "vivido", "subjetivo" o "fenomenológico". Dejan abierta la consecuencia de que las perspectivas temporales subjetivas de los maestros son importantes, aunque también imperfectas, para ser acomodadas e incorporadas por una Administración más atenta y, en último término, condescenciente. Esto plantea importantes cuestiones sobre la validez, la relevancia y la practicidad de las perspectivas temporales basadas en un marco de referencia (administrativo) para organizar los detalles del trabajo de los maestros que se fundan en un marco diferente.

En segundo lugar, la apelación a una mayor sensibilidad administrativa con respecto a los problemas del tiempo suscita la cuestión de cómo y por qué los marcos temporales monocrónicos han llegado a predominar en el ámbito administrativo. No tiene en cuenta la significativa posibilidad de que quizá los problemas sobre el control del trabajo de los maestros no giren en torno al conflicto entre una perspectiva temporal "de orden superior" y monocrónica (que *constituye* el dominio de la Administración), y la perspectiva "subordinada" y policrónica que *constituye* el dominio de los maestros ordinarios, sino en torno a los mismos principios y constitución de las perspectivas temporales monocrónicas, cuando se desarrollan y aplican a través de los aparatos del control administrativo.

La primera cuestión puede tratarse en relación con la *física* del tiempo, que desafía cualquier objetividad espuria que pudieran invocar los defensores y partidarios de ciertas perspectivas temporales. La segunda plantea importantes cuestiones respecto al carácter *sociopolítico* del tiempo en los ambientes de organización, sobre las razones por las que las perspectivas temporales monocrónicas llegan a predominar en el ámbito administrativo. Volveré sobre ello en el próximo apartado.

La importante línea de base a partir de la cual comenzar las evaluaciones de los méritos relativos de los diferentes sentidos subjetivos del tiempo es el principio de EINSTEIN, generalmente aceptado, de que el tiempo *físico* es relativo. Ni en el espacio ni en el tiempo hay puntos fijos absolutos. En este sentido, el tiempo objetivo no tiene, en cuanto tal, existencia física independiente. Es una construcción humana y una convención en torno a la cual la mayoría de nosotros organizamos nuestra vida, sin cuestionarla de ninguna manera.

En su brillante y accesible explicación de las teorías de la relatividad, Stephen HAWKING describe cómo se relaciona el tiempo con la velocidad de la luz. Por una parte, explica, el tiempo va más despacio a medida que nos acercamos a la velocidad de la luz[25]. Por otra, parece que el tiempo avanza más despacio cuando se acerca a un cuerpo masivo, como la Tierra. En efecto, HAWKING describe experi-

[25] HAWKING, S. (1988): *A Brief History of Time.* Nueva York, Bantam Books. (Trad. cast.: *Historia del tiempo.* Madrid, Alianza, 1992.)

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

mentos realizados con relojes situados encima y debajo de depósitos de agua elevados que pusieron de manifiesto que los que estaban más cerca de la Tierra marchaban más despacio[26].

Volveré sobre este argumento y me extenderé sobre él muy pronto porque, en calidad de analogía, tiene inmensas aplicaciones en la dimensión sociopolítica del tiempo. Por el momento, sólo quiero dejar establecida su relatividad física. Esto tiene una importancia excepcional porque, dado que el tiempo físico es verdaderamente relativo, los defensores del tiempo "objetivo", "monocrónico" o "técnico-racional" no pueden apelar a las leyes naturales del mundo físico como justificación del valor y la superioridad de sus propias perspectivas concretas sobre el tiempo. En consecuencia, las afirmaciones pronunciadas a favor o en contra de los marcos temporales monocrónicos de los administradores deben evaluarse en relación con otras bases, incluidas las sociales y políticas.

4. *Tiempo sociopolítico*

En la educación, los marcos temporales monocrónicos no prevalecen en el ámbito administrativo porque estén más de acuerdo con las leyes del mundo natural ni porque sean necesariamente más eficaces en el plano educativo o eficientes en el administrativo, sino porque constituyen una prerrogativa de los poderosos. En los conflictos entre las diferentes perspectivas temporales, como en los que se producen entre otras visiones subjetivas del mundo, generalmente se aplica el principio de BERGER y LUCKMANN: quienes definen la realidad son los que tienen el palo más grande[27]. A este respecto, la dimensión sociopolítica del tiempo, el modo de convertirse en dominantes en el ámbito administrativo determinadas formas de tiempo, constituye un elemento central del control administrativo del trabajo de los profesores y del proceso de implementación del *curriculum*. En las versiones modernas de esta dimensión del tiempo, hay dos elementos complementarios de especial importancia: la *separación* y la *colonización*.

Separación

Un aspecto importante de la dimensión sociopolítica del tiempo consiste en la separación entre el interés, la responsabilidad y la perspectiva temporal asociada del administrador y los correspondientes al profesor. Por analogía, la descripción de las propiedades físicas del tiempo de HAWKING servirá para ilustrar esta cuestión:

> Otra predicción de la relatividad general es que el tiempo parece ir más despacio cuanto más cerca esté de un cuerpo masivo como la tierra. Esto se debe a que existe una relación entre la energía de la luz y su frecuencia (es decir, el número de ondas

[26] *Ibíd.*

[27] BERGER, L., y LUCKMANN, S. (1967): *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth, Penguin. (Trad. cast.: *La construcción social de la realidad*. Madrid, Amorrortu-H. F. Martínez de Murguía, 1984, 7.ª reimpr.)

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

de luz por segundo): cuanto mayor sea la energía, mayor será la frecuencia. Cuando la luz viaja hacia arriba en el campo gravitatorio de la tierra, pierde energía, por lo que la frecuencia disminuye (esto significa que la longitud del tiempo entre la cresta de una onda y la de la siguiente aumentará). A alguien que se encuentre arriba, le parecerá que todo lo que ocurre debajo sucede de forma más lenta [28].

Aunque siempre conviene ser cauteloso cuando se trasponen proposiciones de la física al mundo social, la transferencia de este principio concreto del tiempo lleva a algunas formas de ver las cosas en el campo de la educación que pueden ser provechosas. En particular, sugiere la siguiente previsión para el proceso de implementación y de cambio:

Cuanto más alejado se esté del aula, del denso centro de las cosas, mayor será la sensación de que lo que en ella sucede se desarrolla con mayor lentitud.

Este principio explica la muy documentada impaciencia de los administradores ante el ritmo del cambio en sus escuelas. Desde su punto de vista distante, no ven el aula con su densa complejidad, con su apremiante carácter inmediato, tal como lo aprecia el maestro. En cambio, la ven desde el punto de vista del único cambio que ellos apoyan y promueven (y del cual puede depender también su reputación en su carrera profesional); un cambio que se destacará frente a todos los demás acontecimientos y presiones de la vida de la clase. Los administradores contemplan el aula de manera monocrónica y no policrónica. Por eso, los cambios que inician y promueven parecen desarrollarse mucho más despacio de lo que les gustaría [29].

Mientras tanto, los maestros tienen la sensación de que el ritmo de cambio es mucho más rápido. Desde su posición en el mismo centro de las cosas, en donde quizá tengan que ocuparse de múltiples cambios y no sólo de uno (una nueva clase, un programa nuevo de ciencias sociales y una iniciativa de planificación en colaboración, quizá) y en donde tienen que hacer todo esto mientras siguen ocupándose de las permanentes y amplias restricciones que impone la vida del aula, es frecuente que consideren que la cronología para la implementación del cambio preparada por la Administración es demasiado ambiciosa y poco realista [30]. El profesor ve y experimenta la clase de forma policrónica, no monocrónica. En consecuencia, hay una tendencia a simplificar el cambio o a hacerlo más lento, de manera que el complicado y policrónico mundo del aula pueda mantenerse dentro de unos límites manejables. Esto contribuye a explicar el descubrimiento de WERNER de que, a menudo, los profesores tratan de adaptar los procesos de innovación actuando más despacio:

---

[28] HAWKING, S., *op. cit.*, nota 25.

[29] Así pues, las diferencias entre las perspectivas temporales de profesores y administradores no se basan genéricamente en los respectivos "tipos" de personas, sino que surgen de las especiales relaciones que los profesores y los administradores tienen, respectivamente, con el contexto de la enseñanza en el aula y con el trabajo de los docentes. En sus propias oficinas, la vida de los administradores puede ser tan policrónica como la vida de los profesores en *su* propio ambiente inmediato de trabajo.

[30] Este fenómeno recibe, a veces, la denominación de *innovación compuesta* [HARGREAVES, A. (1989): *Curriculum and Assessment Reform.* Milton Keynes, Open University Press; Toronto, OISE Press] o *innovación múltiple* [BALL, S. (1987): *The Micropolitics of the School.* Londres, Methuen].

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

> Trabajar despacio en clase es el resultado de tratar de captar lo que lleva consigo un programa, resolver las dudas respecto a cómo puede utilizarse mejor y procurar realizar un trabajo adecuado en tales circunstancias, todo a la vez[31].

De este choque entre las perspectivas temporales de administradores y profesores surge una paradoja curiosa e inquietante. Cuanto más rápida y "no realista" sea la cronología de implementación, más tratará de alargarla el profesor. Cuanto más lento realice éste el proceso de implementación, más impaciente estará el administrador y más inclinado a forzar el ritmo, a imponer un cronograma de aplicación más corto aún o a imponer alguna otra innovación, como otra tentativa para garantizar el cambio. Esto añade nuevas presiones y complejidades al mundo policrónico del profesor, ¡lo que aumenta la tendencia a hacer aún más lento el ritmo de aplicación de estos requisitos adicionales! ¡Y así sucesivamente!

El resultado es lo que algunos analistas han llamado la *intensificación* del trabajo de los profesores: una escalada burocrática de presiones, expectativas y controles en relación con lo que hacen los docentes y con lo que deberían hacer en el transcurso de la jornada escolar[32]. Gran parte del proceso, un tanto autodescalificador, de la intensificación proviene de las perspectivas e ideas discrepantes respecto al tiempo involucradas en las abruptas y grandes divisiones que existen entre Administración y enseñanza, entre planificación y ejecución y entre desarrollo e implementación. En el próximo capítulo, me detendré con mayor detalle en este proceso de intensificación.

El proceso de separación da lugar a incomprensiones de igual calibre entre administradores y profesores frente a la cuestión del tiempo y el trabajo, a problemas de interpretación o falta de comunicación entre ellos que no tienen fácil solución. La separación crea, más bien, diferencias profundas y endémicas entre las perspectivas temporales de ambos grupos, cuyas sensaciones intuitivas respecto a las exigencias cotidianas de la vida del aula, su sentido de las mismas y su relación con ellas son muy distintas. En consecuencia, la importante cuestión política que plantea este principio de separación entre administradores y profesores y su relación con las distintas perspectivas del tiempo no tiene que ver con las necesidades de mayor comunicación y comprensión entre los dos grupos. En cambio, la cuestión política clave se refiere, en primer lugar, a la magnitud de la distinción y a la fortaleza de los límites que separan a administradores y profesores. ¿Debe estar estrictamente separada la planificación administrativa de la ejecución de esos planes en clase? ¿Los administradores deben ser los responsables de la elaboración y los profesores sólo de la implementación de lo ya elaborado? Si a los docentes se les ofrece un papel más importante en la elaboración del *curriculum* y en la planificación del tiempo en el nivel escolar, por ejemplo, ¿daría esto lugar a una programación temporal más realista y sensible a la policronía para la implementación y el perfeccionamiento?

---

[31] WERNER, W., *op. cit.*, nota 3.

[32] APPLE, M. (1982): *Education and Power*. Londres, Routledge & Kegan Paul (Trad. cast.: *Educación y poder*. Barcelona, Paidós-M.E.C., 1987.); APPLE, M. (1986): *Teachers and Texts*. Londres, Routledge & Kegan Paul. (Trad. cast.: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, Paidós-M.E.C., 1989.)

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Por tanto, lo que está en juego en el tiempo-marco sociopolítico no son cuestiones técnicas menores relativas a la comunicación y la comprensión entre administradores y profesores, sino las estructuras fundamentales de la responsabilidad para el desarrollo del *curriculum* y del lugar que los profesores deben ocupar en esas estructuras. Y en no menor medida, también está en juego la potenciación de los docentes para hacerse cargo del desarrollo curricular, además de sus actuales obligaciones técnicas con respecto a la implementación.

Colonización

Si la separación escinde los mundos de la Administración y la enseñanza, la colonización los vuelve a unir, aunque de una forma especial. La colonización es el proceso por el que los administradores hacen suyo o "colonizan" el tiempo de los profesores para su propios fines. Es otro aspecto importante de la dimensión sociopolítica del tiempo.

La colonización administrativa del trabajo de los profesores es más notable y significativa cuando se produce la apropiación, para fines administrativos, de las "áreas cerradas al público", privadas, informales, de la vida de trabajo de los docentes y las convierten en "áreas abiertas" formales y públicas. De este modo, las configuraciones de tiempo y espacio que solían demarcar un dominio de relajación y descanso privados indican, en proporción cada vez mayor, un dominio público sometido a supervisión.

Erving GOFFMAN ha definido y demarcado las "áreas abiertas" y las "cerradas" de la vida social y descrito el rol que desempeñan en las ocupaciones cara al público[33]. Para GOFFMAN, las áreas abiertas son zonas de actuación en donde las personas se encuentran, en cierto sentido, "en el escenario", frente a sus clientes, el público o sus superiores. Cuando se trabaja en "áreas abiertas", sea como camarero o camarera en un restaurante, como vendedor o vendedora en una tienda o como profesor o profesora en un aula, las personas tienen que cuidar y regular su conducta, para "guardar las apariencias". En cambio, las áreas de "trastienda" permiten relajarse, descansar y liberarse del estrés y las exigencias de las representaciones "en el escenario". Ya sea en las cocinas del restaurante, en los lavabos de la fábrica o en las salas de profesores de las escuelas, las áreas cerradas dan ocasión a que las personas "dejen todo en suspenso", por así decir. GOFFMAN lo expone de este modo:

> La forma de hablar típica de las áreas cerradas se caracteriza por la utilización del nombre propio para llamarse unos a otros; las decisiones cooperativas; los tacos; los comentarios abiertamente sexuales; quejas rebuscadas; fumar; una forma de vestir bastante informal; posturas descuidadas, tanto para sentarse como para estar de pie; hablar en dialecto o argot; refunfuños y gritos; manifestaciones graciosas de agresividad y bromas; falta de consideración hacia el otro en actos menores pero potencialmente simbólicos; realización de acciones físicas de menor importancia como canturrear, silbar, mascar chicle, picar comida, eructar y flatulencias[34].

---

[33] GOFFMAN, E. (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth, Penguin. (Trad. cast.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid, Martínez de Murguía, 1987.)

[34] *Ibíd.*

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Las áreas cerradas pueden estar rígidamente confinadas en el espacio y en el tiempo —la sala de profesores, por ejemplo— y aisladas del contacto con los clientes que se encuentran en el área abierta o de su observación (¡pocas puertas de salas de profesores quedan abiertas!). Pero no tiene por qué ser así. A veces, las personas adoptan formas de área cerrada en un ambiente que sin duda es un área abierta. Los profesores que salen de sus clases y cruzan algunas palabras de exasperación en el pasillo, antes de volver a sus "actividades", y los que se ríen y hacen chistes sobre los padres o los chicos mientras vigilan el recreo, constituyen ejemplos de formas de área cerrada que se adoptan en ambientes de área abierta.

Para el observador casual, la conducta de área cerrada quizá le parezca inmadura, derrochadora de tiempo o poco profesional. Y puede que se considere que los administradores escolares, que permiten y facilitan más tiempo y espacio que los mínimos prescritos para esas conductas (proporcionando "períodos libres" o tiempos de preparación extraordinarios, por ejemplo), promueven oficialmente la pérdida de tiempo y la falta de profesionalidad de los docentes. No obstante, esos juicios estarían equivocados al perder de vista aspectos esenciales de los importantes fines y funciones que cumplen las áreas cerradas en la mayoría de los ambientes sociales, incluida la enseñanza.

En primer lugar, las áreas cerradas facilitan y contribuyen a la eliminación del estrés. En ellas pueden relajarse el tacto, el control y las restricciones que requieren el "escenario" del aula, las reuniones oficiales con los colegas y la presencia de los superiores. El humor, el desenfado, la diversión a través de temas de conversación no relacionados con la escuela, el apoyo moral, cuando han surgido dificultades con la dirección, los alumnos o los padres, ayudan a que los profesores se reconstruyan y cobren fuerzas para la siguiente serie de "representaciones"[35].

En segundo lugar, las áreas cerradas promueven las relaciones informales que establecen la confianza, la solidaridad y el sentimiento de compañerismo entre los profesores. Por eso, constituyen una base interpersonal sobre la que pueden establecerse, sin temor a desconfianzas e incomprensiones, los planes y las decisiones más formales relativos a la vida escolar.

Tercero, las áreas cerradas limitadas en el tiempo y en el espacio (como el tiempo de "recreo" en la sala de profesores) les ofrecen cierta flexibilidad controlada personalmente para la gestión del carácter complejo y policrónico de su vida de trabajo. Dan ocasión a los docentes para que se evadan de los compromisos correspondientes al área abierta o para apoyarlos y ampliarlos si conviene. En este último caso, al utilizar la hora de comer del profesorado para, por ejemplo, fotocopiar materiales, telefonear a los padres, arbitrar partidos de deportes, corregir tareas o reunirse con los compañeros, los maestros realizan actividades que corresponden a las "áreas abiertas" o trabajan en forma de "área abierta" en lo que esencialmente es un "área cerrada". No obstante, en este ambiente, de "área cerrada", sigue siendo fundamental la flexibilidad y el control de los profesores sobre la forma de utilizar el tiempo y el espacio —en forma de "área cerrada" o de "área abierta"— según las necesidades del momento de su ambiente laboral policrónico y rápidamente cambiante.

---

[35] Para bibliografía sobre estos aspectos de las salas de profesores de las escuelas, véase: Woods, P. (1979): *The Divided School.* Londres, Routledge & Kegan Paul.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

El trabajo de los profesores fuera del aula —en particular, la forma de utilizar el tiempo y el espacio en esas situaciones— se está convirtiendo, en muchos sentidos, en un área muy controvertida entre docentes y administradores, en relación con sus propiedades de apertura o cierre. Concretamente en el tiempo de preparación, una cuestión clave es si los profesores, ante las necesidades y demandas de su contexto inmediato, seguirán pudiendo utilizar ese tiempo en forma de "área cerrada" o de "área abierta" a su criterio, o si la Administración colonizará ese tiempo para sus propios fines, devaluando, por tanto, las características de "trastienda" del área y la libertad de criterio de los profesores con respecto al uso que hagan del tiempo y del espacio de la misma. Los datos que arroja el estudio del tiempo de preparación de una serie de escuelas indican que el horario no lectivo está siendo cada vez más colonizado con fines administrativos, convirtiendo las áreas cerradas privadas en abiertas y públicas y sometiendo a los docentes a una creciente vigilancia administrativa.

Los profesores entrevistados en el estudio solían valorar la libertad de criterio y la flexibilidad en el uso del tiempo de preparación, integrándolo con el resto de su trabajo fuera del aula. El estrés puede hacer, a veces, que a los profesores les parezca mejor relajarse primero y planear más tarde. La disponibilidad del teléfono o de la fotocopiadora (en comparación con las largas colas que se forman para estos menesteres a la hora de la comida) puede hacer que sea mejor reunirse con los compañeros en ocasiones distintas del tiempo de preparación establecido (por ejemplo, después del horario escolar). El desarrollo del programa puede indicar que basta con realizar las reuniones de planificación, fijadas en el tiempo de preparación, sólo en algunas semanas y no en todas. A este respecto, la mayoría de los profesores abogan por la flexibilidad.

A veces, los directores ven esto de forma diferente. Algunos informaron que la utilización del tiempo de preparación para arreglar "asuntos personales", como telefonear al taller, les parecía un uso ilegítimo del mismo o proclamaban orgullosos que a sus profesores *nunca* se les veía tomar un café *siquiera* durante el tiempo de preparación (con similares implicaciones de ilegitimidad). Hay directores que exigen a los docentes que se reúnan durante períodos concretos de planificación, tomándolo como un compromiso regular y, en algunos casos, señalando incluso las salas en las que deberían reunirse. Añádanse a esto los informes de los maestros sobre la presencia cada vez más frecuente de padres de alumnos en las salas de profesores de las escuelas elementales (que hace más problemática la conducta de "área cerrada") y el impacto de la legislación antitabaco que está llevando a muchos docentes a celebrar reuniones informales con sus colegas en el aparcamiento, el mercado o la portería, y hay más de un indicio que apunta la tendencia a la colonización administrativa del tiempo y el espacio de los profesores en muchos terrenos.

Ahora bien, hay que decir que esta tendencia no es universal. Parece más fuerte donde existen compromisos, impulsados por la Administración y que abarcan todo el distrito, para realizar un cambio "planificado". Hay también algunos directores que no apoyan esa tendencia y que defienden el derecho de los profesores a relajarse durante el tiempo de preparación si el estrés generado durante la clase anterior lo requiere, o a utilizar ese horario para fines personales si así lo precisan (si no es posible acceder más tarde a los servicios que necesitan). Una serie de directores protege también que los docentes utilicen a su criterio el tiempo

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

de preparación y, aunque pueden liberar al mismo tiempo a varios profesores para ampliar las posibilidades de consulta, los interesados tienen que estar dispuestos a ello. Revisaré estas posibilidades y complejidades en el Capítulo IX.

No obstante, el desarrollo de la colonización administrativa y la compartimentación del tiempo y el espacio de los profesores son sustanciales y significativas. Este desarrollo está impulsado por la preocupación por la productividad y el control de la utilización del tiempo, vigente desde la aparición de las estrategias de gestión relacionadas con el horario del primitivo capitalismo industrial. Entonces, el tiempo se regulaba, controlaba, compartimentaba y dividía para garantizar que se utilizara de forma "productiva" y que no se desperdiciara en actividades poco importantes o ruinosas. Había que emplear el tiempo, no pasarlo[36]. Sin embargo, como indica GIDDENS, la colonización administrativa del tiempo y del espacio ha aumentado y se ha sofisticado en los últimos años con la expansión de las formas de vigilancia en el estado moderno[37]. Esa vigilancia no sólo supone el control directo, sino también la creciente revelación o el hacer visible lo que hasta ahora habían sido planes, pensamientos, reflexiones e intenciones íntimas de los sujetos. Con el aumento de la vigilancia administrativa, lo que antes había sido privado, espontáneo e imprevisible se convierte en público, controlado y previsible[38]. La colonización y coordinación de la actividad de las "áreas cerradas" en los ambientes de trabajo, enseñanza incluida, forma parte de esta tendencia a vigilar, a rellenar y regular las áreas informales, marcadas por los deseos individuales, potencialmente "improductivas" y, quizá, "contraproducentes" de la vida laboral de las personas. Estas pautas de vigilancia administrativa y de control burocrático reflejan y expresan la persistencia de la misión modernista en nuestras escuelas y sistemas escolares.

Todo ello nos hace estar atentos, aunque bastante escépticos, a los movimientos apoyados por la Administración, benévolos en apariencia, para aumentar el tiempo no lectivo de los maestros, a pesar de las buenas intenciones que lleven. Motivo de especial preocupación es que muchos docentes (y sus sindicatos o federaciones) corran el riesgo de quedar atrapados en un "trato de Fausto", según el cual, para conseguir una enorme riqueza de tiempo extra, vendan algo de su alma profesional (su control y libertad de criterio en la organización y uso de ese tiempo) y de su identidad privada (su acceso a la camaradería espontánea de la cultura del "área cerrada" del profesorado y la indulgencia emocional con respecto a ella). Esto no pretende negar ni minimizar la importancia del tiempo no lectivo adicional para los profesores. En términos técnicos-racionales, constituye una condición necesaria (si no suficiente) para ampliar y redefinir los conocimientos actuales sore el trabajo de los docentes. Y, desde el punto de vista micro-

[36] Sobre el análisis de los fundamentos económicos de los sentidos contemporáneos del tiempo, léase: THOMPSON, E. P. (1967): "Time, work-discipline and industrial capitalism". *Past and Present*, 38, págs. 56-97.

[37] GIDDENS, A.: *The Constitution of Society, op. cit.*, nota 1.

[38] Véase también la aplicación de esta idea a la educación comunitaria en: BARON, S.: "Community and the limits of social democracy: Scenes from the 'politics'", en: GREEN, A., y BALL, S. (eds.) (1988): *Progress and Inequality in Comprehensive Education*. Londres, Routledge & Kegan Paul; HARGREAVES, A., y REYNOLDS, D.: "Decomprehensivization", en: HARGREAVES, A., y REYNOLDS, D. (eds.) (1989): *Educational Policies: Controversies and Critiques*. Nueva York, Falmer Press.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

político, también se ocupa de importantes cuestiones de categoría y de equidad dentro de la profesión. Pero la cuestión clave para los sindicatos y federaciones, así como para los profesores en general, no es, en último término, *cuánto* tiempo no lectivo se proporciona, sino cómo se utilizará y quién lo controlará.

Conclusión

El tiempo es relativo. El tiempo es subjetivo. He afirmado que las sensaciones subjetivas del tiempo de profesores y administradores tienden a diferir en importantes aspectos y, quizá, aún más cuando se trata de administradores y no de administradoras[39]. Sin embargo, los administradores tienen más fuerza para hacer que predominen sus perspectivas concretas sobre el tiempo. En realidad, pueden fijar tan firmemente sus perspectivas sobre el tiempo y sus procedimientos en las actuales estructuras y rutinas administrativas que el tiempo administrativo (un tiempo monocrónico, objetivo, técnico-racional) puede llegar a considerarse la única forma razonable y racional de organizar el tiempo. Es decir, el tiempo técnico-racional, impulsado por la Administración, puede llegar a ser el tiempo hegemónico[40], dando por sentado que oponerse a él no es contraponer unas perspectivas temporales legítimas alternativas, sino amenazar los mismos fundamentos de la eficacia administrativa. Ante gran parte de las reformas educativas actuales y los cambios con ellas relacionados del trabajo de los profesores, asistimos a la imposición de perspectivas temporales modernistas y administrativas, con todas sus consecuencias prácticas para la vida de trabajo de los profesores. En efecto, estamos asistiendo a la creciente colonización administrativa del tiempo y el espacio de los docentes, en la que el tiempo monocrónico y técnico-racional se está convirtiendo en el tiempo hegemónico.

Actualmente, muchos sistemas educativos occidentales están viendo la expansión del control burocrático y la estandarización del desarrollo y prestación de sus servicios. Con muy pocas excepciones (e independientemente de la tendencia a la financiación directa de las escuelas y del desarrollo del profesorado en el mismo centro educativo que se producen en algunos lugares), el control del *curriculum*, de la evaluación y de la misma mano de obra docente está cada vez más centralizado y es también más minucioso. Esto está provocando una brecha cada vez mayor entre la Administración y la enseñanza, entre la política y la práctica, entre los grandes procesos de desarrollo curricular y los detalles técnicos de implementación de programas. Una paradoja del desarrollo del profesorado es que se estimula, y a veces se exige, a los docentes que colaboren *más*, hasta el punto de parecerles menos importante colaborar *en algo*[41].

Impulsados por la preocupación por la productividad, la rendición de cuentas y el control, la tendencia administrativa se orienta a ejercer un control más rígido

[39] Agradezco a Saundra FISH su indicación al respecto.

[40] Véase: HARGREAVES, A., y DAWE, R. (1990): "Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching". *Teaching and Teacher Education, 6* (3), págs. 227-241.

[41] Como ocurrió con el contrato de los profesores de 1987.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

del trabajo y del tiempo de los profesores, a regularlo y racionalizarlo; a escindirlo en componentes pequeños y concretos con objetivos especificados con claridad para cada uno. El tiempo de preparación, el tiempo de planificación, el tiempo de grupo, el tiempo individual o, en Gran Bretaña, el "tiempo dirigido"[42] —sucedáneos, todos ellos, de lo que hasta ahora entendíamos como "tiempo libre", "tiempo de descanso" o "tiempo no lectivo"— son indicadores simbólicos de dicho cambio. Esta tendencia administrativa en la definición y control del tiempo se basa en el mundo monocrónico y genéricamente masculino de las relaciones mercantiles, orientado al aumento de la productividad, la eliminación del "gasto" y el ejercicio del control y la vigilancia.

Esta perspectiva monocrónica del tiempo está divorciada y en conflicto con la policrónica, en torno al aula, que tienen muchos profesores. La perspectiva policrónica, con su insistencia en las relaciones personales, más que en las cosas, y su gestión flexible de las demandas simultáneas en el compacto mundo de la clase y no en el cumplimiento paso a paso de objetivos lineales, plantea problemas a la implementación de los fines administrativos. Crea barreras a la puesta en práctica y oposición al cambio.

Cuando la distancia entre la Administración y la enseñanza, entre el desarrollo y la implementación se ensancha, también lo hace la diferencia entre las perspectivas temporales de los administradores y de los profesores. Las percepciones sobre los ritmos de cambio son cada vez más distintas. Los administradores compensan esa divergencia reforzando su control (aumentando la distancia entre Administración y enseñanza) y multiplicando las exigencias administrativas (incrementando las expectativas y comprimiendo las oportunidades de cambio). Con ello, se refuerza la oposición al cambio y su implementación de la mano de obra docente, oposición a la intensificación del trabajo de los profesores. Cuando se ven inmersos en la espiral de intensificación, se anulan las iniciativas burocráticas dirigidas a ejercer un control más estricto sobre el proceso de desarrollo y cambio.

La solución de este enredo no está en las apelaciones a una mayor sensibilidad y conciencia de los administradores cuando diseñan y desarrollan nuevos programas y plazos para los cambios. Las incomprensiones respecto al tiempo entre administradores y profesores son endémicas a causa de la distancia existente entre sus dos mundos, la cual parece ir en aumento. Sería más conveniente explorar soluciones que cuestionen la fuerza de las divisiones entre Administración y enseñanza, entre desarrollo e implementación, así como los impulsos burocráticos que apoyan esas divisiones. En concreto, sería más adecuado conceder mayor responsabilidad y flexibilidad a los profesorés en la gestión y distribución de su tiempo y darles mayor participación en el control de lo que se haga durante el mismo. Es una solución más postmoderna que supondría reconocer que el desarrollo del profesorado es, en última instancia, incompatible con la reducción del rol de los profesores a simples *implementadores* de las orientaciones curriculares. Reconoceríamos así que el desarrollo del profesorado y el del *curriculum* están íntimamente ligados.

---

[42] Sobre las concepciones masculinas del tiempo y sus raíces en las relaciones mercantiles, véase: COTTLE, T. J. (1976): *Perceiving Time*. Nueva York, Wiley.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

La consecuencia última es que, al reconocer lo que significa el tiempo para el profesor, habría razones más que suficientes para conceder más tiempo no lectivo al maestro, tanto desde el punto de vista cuantitativo como del cualitativo, y para darle cosas importantes que hacer, en el plano educativo, durante el mismo. Si se hace así, el tiempo dejará de ser el enemigo de la libertad de los profesores, convirtiéndose en su respaldo.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CAPÍTULO VI

Intensificación

El trabajo de los profesores, ¿mejor o peor?

Introducción

Con independencia de cualquier otra cosa que pudiera decirse sobre la enseñanza, pocos disentirían de la idea de que el carácter y las exigencias del trabajo han cambiado profundamente con los años. Para mejor o para peor, la enseñanza ya no es lo que era. Ahí están las necesidades de los alumnos de educación especial de aulas ordinarias que hay que satisfacer. Los programas curriculares están en constante cambio, a medida que se multiplican las innovaciones y aumentan las presiones a favor de la reforma. Las estrategias de evaluación son más variadas. Se mantienen más entrevistas con los padres y hay mayor comunicación entre compañeros. Las responsabilidades de los profesores son más amplias. Sus papeles son más difusos. ¿Qué significan estos cambios? ¿Cómo hay que entenderlos? Para quienes realizan el trabajo docente, ¿se desarrolla mejor o va a peor?

Aunque existe un amplio acuerdo sobre la proporción de los cambios en el trabajo de los profesores, el sentido y significación de estos cambios son más discutibles. Dos de las explicaciones opuestas más extendidas son la de la *profesionalización* y la de la *intensificación*. Los argumentos organizados en torno al principio de la profesionalización insisten en la lucha por una mayor profesionalidad del docente y, en algunos casos, en llevarla a la práctica, mediante la ampliación del rol del maestro. Sostienen, al respecto, que los profesores, sobre todo los de escuelas elementales o primarias, tienen más experiencia del desarrollo general del *curriculum* del conjunto de la escuela, participan en culturas cooperativas de apoyo mutuo y de crecimiento profesional, tienen experiencia del liderazgo del profesor y están comprometidos con el perfeccionamiento continuo y la participación en un amplio proceso de cambio de toda la escuela [1]. Según estas opiniones,

[1] CAMPBELL, R. J. (1985): *Developing the Primary School Curriculum*, Londres, Cassell. NIAS, J.; SOUTHWORTH, G., y CAMPBELL, P. (1992): *Whole School Curriculum Development*, Londres, Falmer Press. NIAS, J.; SOUTHWORTH, G., y YEOMANS, R. (1989): *Staff Relationships in the Primary School*,

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ia enseñanza está haciéndose cada vez más compleja y más técnica. En esta perspectiva, lo que HOYLE llama profesionalidad ampliada del docente y NIAS y colaboradores denominan, con mayor cautela, profesionalidad limitada, es una realidad que surge y también una aspiración[2].

Una segunda línea argumental se deriva principalmente de las teorías marxistas del proceso de trabajo. Este argumento pone de manifiesto las tendencias principales hacia el deterioro y la desprofesionalización del trabajo de los docentes. Según esta concepción, su trabajo está cayendo cada vez más en la rutina y perdiendo su carácter especializado, pareciéndose más al que realizan los operarios manuales y menos al de los profesionales autónomos, a quienes se confía el ejercicio del poder y la pericia del juicio con libertad de criterio en el aula, por ser ellos quienes mejor conocen la situación[3]. Los programas prescritos, los *curricula* impuestos y los métodos de instrucción paso a paso controlan cada vez más a los profesores[4]. Más aún, su trabajo se *intensifica* progresivamente, esperándose de ellos que den respuesta a presiones más fuertes y realicen múltiples innovaciones en condiciones que, en el mejor de los casos, son estables y, en el peor, están deteriorándose. Desde este punto de vista, la profesionalidad ampliada es simple retórica, una estrategia para que los docentes colaboren de buen grado en su propia explotación, dejando que se les exijan cada vez mayores esfuerzos.

Este capítulo adopta una postura crítica frente a la segunda de estas perspectivas en conflicto: la tesis de la intensificación, y lo hace mediante las voces de los mismos profesores, a través de sus propias palabras sobre su mundo y su trabajo. Esto es importante porque, hasta ahora, las pruebas esgrimidas a favor de la tesis de la intensificación se han basado en un reducido número de estudios de casos de uno o dos profesores. El apoyo empírico de la tesis, aunque está aumentando, sigue siendo reducido. En consecuencia, es conveniente abrir la

---

Londres, Cassell. LIEBERMAN, A., y MILLER, L. (1990): "Teacher development in professional practice and schools", *Teachers College Record*, *92*(1), págs. 105-122. FULLAN, M., con STIEGELBAUER, S. (1991): *The New Meaning of Educational Change*, Londres, Cassell; Nueva York, Teachers College Press, y Toronto, OISE Press. ROSENHOLTZ, S. (1989): *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*, Nueva York, Longman. LIEBERMAN, A.; DARLING-HAMMOND, L., y ZUCKERMAN, D. (1991): *Early Lessons in Restructuring Schools*, Nueva York, National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching (INCREST).

[2] HOYLE, E.: "The study of schools as organizations", en MACHUGH, R., y MORGAN, C. (eds.) (1975): *Management in Education*, Reader 1, Londres, Ward Lock. NIAS, SOUTHWORTH y YEOMANS, *op. cit.*, nota 1.

[3] BARTH, R. S. (1990): *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make a Difference*, San Francisco, Jossey-Bass.

[4] APPLE, M. (1989): *Teachers and Texts*, Nueva York, Routledge & Kegan Paul. (Trad. cast.: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.* Barcelona, Paidós-M.E.C., 1989.) APPLE, M., y JUNGCK, S.: "You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology and control in the classroom" (Trad. cast.: "No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula". *Revista de Educación,* n.º 291, 1990, págs. 149-172.), en: HARGREAVES, A., y FULLAN, M. (eds.) (1992): *Understanding Teacher Development*, Londres, Cassell, y Nueva York, Teachers College Press. DENSMORE, K.: "Professionalism, proletarianization and teachers' work". (Trad. cast.: "Profesionalismo, proletarización y trabajo docente".) En: POPKEWITZ, T. (ed.) (1987): *Critical Studies in Teacher Education*, Lewes, Falmer Press. (Trad. cast.: *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y Práctica.* Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València, 1990, págs. 119-147.)

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

tesis de la intensificación a un examen empírico más detallado. Basándose en los hallazgos del estudio sobre el tiempo de preparación, este capítulo examina las consecuencias de lo que parece ser una cuestión crítica en la intensificación del ejercicio docente: la programación oficial de más tiempo no lectivo para los maestros elementales a partir de sus responsabilidades de clase. No obstante, es importante identificar, en primer lugar, las proposiciones y presuntas generalizaciones empíricas que sustentan la tesis de la intensificación, de manera que, cuando escuchemos las manifestaciones de los profesores, esté claro el criterio de comparación.

La tesis de la intensificación

El concepto de la intensificación se deriva de las teorías generales del proceso de trabajo, sobre todo tal como la expone LARSON[5]. Según este autor, "la intensificación... representa una de las formas más tangibles de erosión que padecen los privilegios laborales de los trabajadores formados"[6]. "Supone una ruptura, a menudo drástica, con la orientación pausada que prevén los privilegiados trabajadores no manuales" cuando "hay que reducir el tiempo de la jornada laboral al no producirse excedentes"[7]. Esta exposición contiene las siguientes afirmaciones:

- La intensificación lleva a reducir el tiempo de descanso durante la jornada laboral, hasta no dejar, incluso, espacio para comer.
- La intensificación conduce a carecer de tiempo para reformar las propias destrezas y para mantenerse al día en el campo propio.
- La intensificación provoca una sobrecarga crónica y persistente (en comparación con la sobrecarga temporal que se experimenta, a veces, en los plazos fijados para reuniones) que reduce las áreas de criterio personal, inhibe la participación en la planificación a largo plazo y el control sobre la misma favorece la dependencia de materiales producidos fuera y de la pericia de terceros.
- La intensificación conduce a la reducción de la *calidad* del servicio, cuando se producen recortes para ahorrar tiempo.
- La intensificación lleva a una diversificación forzada de la pericia y la responsabilidad para cubrir la falta de personal, lo que, a su vez, provoca una dependencia excesiva de la pericia de terceros y mayores reducciones de la calidad del servicio.

La exposición sobre la intensificación del trabajo de los *profesores* se basa en gran medida y, a menudo, directamente en el amplio análisis del proceso laboral que hace LARSON[8]. En la obra de Michael APPLE, por ejemplo, la intensificación se

[5] LARSON, S. M. (1980): "Proletarianization and educated labor", *Theory and Society, 9* (1), páginas 131-175.
[6] *Ibíd.*, pág. 165.
[7] *Ibíd.*, pág. 166.
[8] *Ibíd.*

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

pone de manifiesto especialmente en el trabajo de los profesores (elaborado fuera de la escuela e impuesto desde el exterior) cada vez más dependiente del aparato de objetivos conductuales, de instrumentos de evaluación en clase y de rendición de cuentas y de tecnologías de gestión del aula. Esto ha llevado —dice— a la proliferación de tareas administrativas y de evaluación, a la prolongación de la jornada laboral de los profesores y a la eliminación de las oportunidades para realizar un trabajo más creativo e imaginativo (situación que ha provocado quejas de los profesores)[9]. En el análisis que efectúa con Susan JUNGCK de la implementación de la instrucción informatizada, APPLE señala un efecto concreto de la intensificación sobre el sentido y la calidad del trabajo de los profesores: la reducción del tiempo y de las oportunidades para que los maestros elementales demuestren su atención y su relación con sus alumnos a causa de su preocupación institucionalizada por las tareas administrativas y de evaluación[10]. Además de la visión que extrae de la teoría del proceso de trabajo, APPLE y otros señalan dos aspectos de la intensificación que se basan específicamente en la educación y la enseñanza.

En primer lugar, está la implementación de soluciones tecnológicas simplificadas del cambio curricular que compensan "la falta de tiempo de los profesores proporcionándoles unos *curricula* prefabricados, en vez de modificar las condiciones básicas, en las que no hay un horario de preparación adecuado"[11]. Se dice que el escaso tiempo de preparación constituye una característica crónica y persistente de la intensificación del trabajo de los profesores. Las soluciones para cambiar y mejorar se reducen a la traducción simplificada de una pericia impuesta desde fuera, en vez de basarse en la compleja evolución de las mejoras que se desarrollan y se comparten dentro de la escuela, atendiendo al tiempo necesario para su creación.

En segundo lugar, "la creciente tecnificación e intensificación del acto docente... [se] considera, erróneamente, como un símbolo de la creciente profesionalidad" de los maestros[12]. Sostiene APPLE que el uso de criterios técnicos y de pruebas hace que los docentes se sientan más profesionales y les estimula a aceptar el mayor número de horas y la intensificación de su trabajo que acompaña su introducción[13]. En un análisis sobre dos maestros elementales y el lugar que la intensificación ocupa en su trabajo, DENSMORE indica que "partiendo del sentido de la dedicación profesional, los maestros se ofrecían a menudo para asumir responsabilidades adicionales", incluyendo actividades posteriores al final de la jornada escolar y nocturnas[14]. Una maestra trabajaba "rápida y eficazmente, de manera que pudiera incluir lecciones creativas complementarias, tras finalizar las establecidas. Su propio sentido de la profesionalidad junto con las presiones ejercidas por los padres para que realizase el trabajo adicional, la impulsaban a aumentar el número de lecciones enseñadas"[15]. Parece que el

[9] Véase, por ejemplo: APPLE, *op. cit.*, nota 4; APPLE y JUNGCK, *op. cit.*, nota 4.
[10] APPLE y JUNGCK, *op. cit.*, nota 4.
[11] *Ibíd.*, pág. 54.
[12] APPLE, *op. cit.*, nota 4, pág. 45.
[13] *Ibíd.*
[14] DENSMORE, *op. cit.*, nota 4, págs. 148-149.
[15] *Ibíd.*

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

modo de aceptar voluntariamente estos maestros los imperativos de la intensificación significa que "la ideología de la profesionalidad de los docentes justifica y refuerza... la intensificación"[16].

En consecuencia, a la lista anterior hay que añadir otras dos afirmaciones sobre la intensificación en la enseñanza:

- La intensificación provoca y refuerza la escasez del tiempo de preparación.
- Muchos profesores apoyan voluntariamente la intensificación y la confunden con la profesionalidad.

Prestemos atención seguidamente a las voces de algunos profesores y comparémoslas con estas afirmaciones. ¿Qué dicen sobre el trabajo de los profesores? ¿De qué modo podrían constituir algo más que simples ecos de las teorías preferidas, llevándonos, en cambio, a cuestionar esas teorías, aunque resultase incómodo, gracias a su autenticidad y autoridad propias?

El tiempo de preparación: una cuestión crítica

En septiembre de 1987, los maestros elementales de los consejos escolares metropolitanos de Toronto se declararon en huelga, apoyando su reivindicación de un mínimo garantizado de 180 minutos semanales de tiempo de preparación. En toda la provincia de Ontario, las negociaciones realizadas antes, durante y después de la huelga se centraron en el incremento del tiempo de preparación, como cuestión clave de las mismas. En el curso 1988-89, los maestros elementales de la mayor parte de los distritos escolares de Ontario tenían garantizado un mínimo de 120 minutos, o más, de tiempo semanal de preparación.

Esos niveles de tiempo no lectivo, garantizado para los maestros elementales, no son habituales en los sistemas escolares occidentales, aunque, desde hace mucho tiempo, se consideran condiciones deseables y necesarias, incluso, para que se produzca una colegialidad mayor entre los profesores, para darles oportunidad de comprometerse y de participar en el cambio y, desde no hace mucho, para limitar el proceso de intensificación del trabajo de los maestros. En consecuencia, el estudio del aumento del tiempo de preparación constituye una cuestión crítica para examinar el carácter y las condiciones del trabajo de los profesores.

En concreto, el tiempo de preparación concedido tiene consecuencias potencialmente significativas para la cultura del individualismo de los maestros y su persistencia. Uno de los obstáculos para la eliminación del individualismo y el desarrollo de unas relaciones de trabajo más cooperativas entre los maestros que se menciona con mayor insistencia es su escasez de tiempo para reunirse, planear, poner en común, ayudarse y discutir dentro de la jornada escolar normal. El estudio de los usos e interpretaciones del tiempo de preparación de los maestros constituye, por tanto, un *elemento crítico* de interesantes posibilidades teóricas

[16] *Ibíd.*, pág. 149.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

para analizar las relaciones entre el tiempo, el trabajo y la cultura en la enseñanza. ¿Acaso el tiempo de preparación establecido debe producir un cambio fundamental en la cultura de los maestros, inclinándoles a establecer relaciones de colaboración con sus compañeros? ¿O está destinado a que la cultura vigente de la enseñanza lo *absorba*, empleándose para apoyar y ampliar los fines y preferencias actuales en relación con el trabajo individual, centrado en el aula, como pueden ser los de calificar o fotocopiar? ¿Produce unas relaciones de colaboración más estrechas y generales entre los maestros? ¿O las pautas de trabajo que prevalecen en la cultura del profesor, de carácter más individualizado y centrado en el aula, definirán y absorberán la utilización del tiempo de preparación?

Estas cuestiones constituyen el núcleo de los Capítulos VIII-X, que analizan la cultura del ejercicio docente. En el momento de la propuesta inicial de investigación, presentaban un refinamiento matemático casi perfecto. Sin embargo, el mundo social de la educación es más complicado y menos previsible que el mundo simbólico de las matemáticas. Nada tiene de sorpresa que los descubrimientos del estudio fuesen menos rotundos y refinados que sus cuestiones. Mi colega Rouleen WIGNALL y yo descubrimos que el individualismo y la colegialidad eran considerablemente más complejos que lo que habíamos imaginado otros autores y nosotros. Del mismo modo, en este capítulo, veremos que el tiempo de preparación no se limita a detener o restringir la agobiante intensificación del trabajo de los maestros. Sus efectos son más complejos, como lo es el mismo proceso de intensificación.

El descubrimiento de esta complejidad se debió al carácter cualitativo y exploratorio del estudio. El objetivo clave de la investigación consistía en estudiar los significados que los maestros y los directores daban al tiempo de preparación y otros momentos no lectivos y las interpretaciones que hicieran sobre su utilización. Aquí, el proyecto no sólo atendía a cuestiones específicas de los usos concreto, propuesto y preferido del tiempo de preparación, sino también a las pautas más amplias de trabajo del profesor y a la forma de relacionarse esas pautas con la vida de los maestros, en general.

El estudio se realizó mediante entrevistas semiestructuradas con directores y maestros en una serie de escuelas. Preguntábamos por los usos concretos y preferidos del tiempo de preparación. Asimismo, pedíamos que nos dijeran cuáles eran las pautas habituales de la jornada de trabajo de los maestros, dentro y fuera de la escuela, los días laborables y los fines de semana, el tiempo lectivo y el de vacaciones. También preguntamos por el desarrollo profesional y las experiencias de trabajo con los compañeros. Si hubiésemos pedido menos referencias sobre las pautas generales, habríamos promovido deformaciones imprevistas o percepciones selectivas de los maestros. También hicimos preguntas bastante concretas sobre la utilización de los tres últimos períodos de preparación.

Todas las entrevistas se realizaron en privado, a menudo en el despacho del director o en una sala de recursos, grabándolas (con el consentimiento del entrevistado) y transcribiéndolas después, con lo que se generaron cerca de 1.000 páginas mecanografiadas para su análisis. Las transcripciones se analizaron mediante la lectura y relectura de las mismas, hasta que conseguimos familiarizarnos con los datos. Hicimos una relación de los temas que surgían en el texto, modificándolos y reclasificándolos como consecuencia de búsquedas activas para confirmar o desechar pruebas registradas en los datos. Esto condujo a per-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

feccionamientos importantes (por ejemplo, para especificar distintas formas de cultura de colaboración entre los maestros y para establecer distinciones entre el individualismo y la individualidad). A continuación, se redactaron concisos informes según los temas, lo que condujo a la posterior modificación y desarrollo de las categorías originales. Como resultado de este proceso, los datos pudieron consultarse y analizarse por temas en todas las entrevistas o por entrevistas en todos los temas (y tanto en cada escuela como entre escuelas).

El estudio lo realicé con mi colega Rouleen WIGNALL, en el período 1988-1989. Se centró en una serie de escuelas de dos distritos del sur de Ontario (Canadá). En cada una de las 6 escuelas de cada distrito, entrevistamos al director, a un maestro de cuarto grado y a otro de segundo grado. En las escuelas de inmersión de francoparlantes, en las que la responsabilidad de la clase recaía en un maestro de inmersión y en otro normal, entrevistamos a los dos responsables, por lo que se hicieron cuatro entrevistas y no dos[17]. Ningún profesor ni director se negó a participar ni se opuso a la grabación de la entrevista. Por tanto, los datos recogidos corresponden a las entrevistas con 12 directores y 28 maestros de ambos distritos escolares. En el primer distrito, los administradores del sistema con los que hablamos consideraban el tiempo de preparación como una cuestión que no planteaba problemas a sus maestros, afirmando que, durante varios años, se había facilitado un tiempo informal de preparación. En este distrito, en donde no parecía haberse tomado ninguna iniciativa especial respecto al tiempo no lectivo, esperábamos conseguir algún indicio de la relación entre el tiempo de preparación y la cultura individualista de la enseñanza en circunstancias relativamente ordinarias.

Las escuelas que constituían la muestra del segundo distrito participaron en una iniciativa de 3 años de duración para desarrollar una planificación cooperativa entre el profesorado. A juzgar por la considerable bibliografía sobre las relaciones de trabajo entre los maestros, no cabe duda de que este grupo de escuelas no era típico, pero en muchos aspectos constituía un *caso límite*, en el que podían preverse las relaciones de cooperación entre los maestros y en el que el carácter y la medida de esas relaciones en circunstancias de apoyo y estímulo administrativos podían resultar de especial interés. En estas escuelas surgió el imprevisto fenómeno de la *colegialidad artificial*. ¡Sin duda, en otros muchos distritos, ya hubiesen querido las escuelas contar con algún tipo de colegialidad que inventar!

Desde el punto de vista teórico, el enfoque utilizado para elaborar los informes, analizar y conceptualizar los datos es de carácter decididamente humanístico y crítico. Contempla cómo experimentan su trabajo los maestros, así como el contexto de lo que experimentan. No obstante, dentro de estos parámetros definidos de forma amplia, el enfoque es conscientemente ecléctico. El estudio no se sitúa en la línea de ninguna escuela en concreto. En cambio, he tratado de cuestionar a los datos con diferentes (aunque no infinitos) conceptos y teorías

[17] Para los lectores que no estén familiarizados con el sistema educativo canadiense, en las escuelas de inmersión francesa, muchas o todas las asignaturas se imparten en francés, idioma elegido para la enseñanza, que no es la lengua materna de los alumnos. En muchas escuelas de inmersión francesa, el programa puede dividirse en dos grupos diferentes de asignaturas, uno de los cuales se imparte en inglés y el otro en francés.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

(p. ej.: individualismo, intensificación, postmodernidad). Los rompecabezas y las sorpresas proporcionados por los datos me impulsaron también a abordar conceptos y teorías que, en principio, no me resultaban familiares (p. ej.: soledad, culpabilidad persecutoria y depresiva, tiempos monocrónico y policrónico). Cuando los conceptos o perspectivas al uso no se ajustaban a los datos o cuando no encontré los que pudieran ajustarse a ellos, los construí de nueva planta (p. ej.: *balcanización*, colegialidad artificial). He procurado mantener en todo el estudio un diálogo creativo entre distintas teorías y los datos, sin buscar la validación de ninguna perspectiva presunta, sino sólo para comprender los problemas en su contexto social, tal como los experimentaban los maestros. Con un espíritu semejante, mi objetivo inmediato en este capítulo consiste en examinar cómo se pronuncian los datos en relación con la tesis de la intensificación e identificar cualesquiera modificaciones de nuestros conocimientos sobre la intensificación que pudiéramos necesitar.

El tiempo del profesor y la intensificación

El primer conjunto de problemas que surge de los datos se refiere a los cambios, presiones y crecientes expectativas que muchos maestros han experimentado en los últimos años (cambios que, en un sentido cuantitativo amplio, parecen apoyar hasta cierto punto la tesis de la intensificación).

Una maestra describía algunos aspectos importantes de la enseñanza que se han modificado para ella:

> La enseñanza está cambiando mucho. Nuestro cometido tiene ahora mucho más de trabajo social que antes. Hay tantos problemas, conductuales y sociales, que se introducen en tu clase que hay que ocuparse primero de ellos antes de poder empezar a enseñar. No creo que haya mucha gente que se dé cuenta de que..., en realidad, es un trabajo cambiante. Éste es mi decimoquinto año y, desde que empecé a dedicarme a la enseñanza, pueden observarse cambios enormes... y no creo que sean muchas las personas que hayan estado en una escuela y visto su funcionamiento, y sepan con exactitud lo que una persona hace en un día. Entonces, dicen: "¿Para qué quieres dos meses de vacaciones?"

Los efectos de la legislación sobre educación especial y la integración de alumnos de estas características en clases normales constituían motivos de preocupación para algunos maestros, tanto por sus consecuencias para la disciplina de la clase como por la exigencia que supone para el maestro el seguir programas más diversificados:

M.: Yo sé que, al principio, durante el horario de preparación, había más maestros que tenían tiempo para tomarse un descanso, que, a veces, es necesario. Y ahora es raro encontrar a alguno que esté descansando.

Yo: ¿Cómo explica esto?

M.: Me da la sensación de que mi carga de trabajo es mucho más fuerte ahora que antes. Creo que hay veces en que, aunque sé que necesito detenerme, no puedo. Tengo cosas que hacer. Así que pienso que, en parte, se debe a las expec-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

> tativas cambiantes de los maestros. Son clases grandes —yo tengo 29— y, cuando se supone que pasas de un alumno de educación especial a un nivel más rico, a la enseñanza elemental, resulta que hay un montón de niños que parece que está siempre al borde del abismo. Creo que cada vez se hace más trabajo social. Si analizáramos las descripciones de los maestros de hace diez años, de hace veinte y de ahora, serían muy diferentes. Creo que ahora ni siquiera tenemos tiempo, a veces, de sentarnos y recuperarnos.

Esta maestra continuaba describiendo una serie de niños de su clase y sus problemas; alumnos que antes habían estado en una unidad segregada. "Ahora tienes a todos estos niños que antes nunca solías tener", decía. Tampoco se trata simplemente de contenerlos, de mantener la disciplina: "Tenemos que satisfacer sus necesidades individuales. Hoy día, los chicos no suspenden, por lo que tenemos que adaptar el programa".

Para algunos maestros, otro problema consistía en el, a su juicio, escaso apoyo y ayuda de especialistas en el aula, que contribuyeran a tratar a los nuevos alumnos con necesidades especiales y a preparar programas para ellos; apoyo que, quizá, esté incluso reduciéndose. Un maestro comentaba que tenía "una clase muy grande", "una clase por debajo de la media", con dos alumnos que repetían curso, que era "muy dura, muy exigente" para él. Creía que la razón de esta concentración de entre diez y doce niños "con necesidades especiales" en su clase era que "es más fácil para la gente del departamento de recursos asignar tiempo en... una clase que en tres aulas distintas". Otra maestra señalaba que le habían retirado a la persona paraprofesional de apoyo en clase a causa de los recortes presupuestarios. En consecuencia, ahora dedicaba la mayor parte de su tiempo de preparación a trabajar con los alumnos con necesidades especiales para darles el apoyo que necesitan y ayudarles a "ponerse en forma".

Por tanto, la modificación de la composición de los grupos de clase al cabo de los años no sólo ha tenido consecuencias en la disciplina y el estrés, sino también la complejidad de la programación y la preparación.

> Siempre se ha dicho que eras constantemente responsable de los niños. Tienes que saber dónde están y lo que están haciendo. Debes ser capaz de programar para todos los niveles de capacidad de tu clase. No basta con decir: "¡Hoy, vamos a leer este cuento!" La cuestión es quién es capaz de leerlo y qué voy a hacer con los alumnos que no lo son. Y cómo voy a hacer que estos niños respondan con oraciones completas mientras me ocupo del alumno que está sentado en mi clase de cuarto y sólo puede leer lo de primero. Qué le voy a dar para que lea, porque yo tengo que estar ahí para leer con él, pero también tengo que estar allí para ayudar a estos niños a que aprendan a hacer esto mejor de lo que lo hacen.

La rendición de cuentas a los padres y a los administradores incrementa la sensación de presión de un grupo de maestros.

> Sobre todo en esta escuela, tenemos a padres que son muy exigentes sobre el tipo de programa que siguen sus hijos, cómo se desarrolla, cómo se califican los trabajos, cómo se evalúa la prueba que envías a casa y todo tipo de temas como éstos. Así, creo que hay que rendirles cuentas muy precisas a ellos, a los alumnos y también a la Administración. En consecuencia, hay que darle muchas vueltas y dedicarle mucho tiempo también a la hora de calificar un ejercicio o presentar cualquier tema.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

La rendición de cuentas también ha contribuido a aumentar el número de documentos que hay que rellenar y el trabajo burocrático, en general; hay que proporcionar a los padres, a los administradores y a otras personas más información sobre lo que se está haciendo, lo que se ha hecho y lo que se piensa hacer, como se puede apreciar en las siguientes intervenciones de maestros:

> Hace quince años, no tenía que hacer papeleo. Hace quince años, los únicos papeles que tenía, los hacía para mí...
>
> Yo anularía todo el papeleo. Si no lo pasara tan bien con los niños, lo haría... En cuanto a lo que la Administración nos pide que hagamos, no creo que tengan otra opción... Tenemos que hacer planes para todo lo que realizamos... Pasamos mucho tiempo sentados y escribiendo. Quizá sea la forma de no meternos en líos; no lo sé. Tenemos que dar cuenta detallada de todo...
>
> Es muy distinto a lo de hace 25 años. El papeleo ha aumentado... el tablón se llena con estos formularios rosa por triplicado, listas de clase... Cada día tengo que dedicarle diez minutos.
>
> Estoy a punto de cumplir los 20 años de servicio y desde el primer año a ahora, el papeleo ha aumentado.
>
> Siempre ellos —este año, todos decimos lo mismo—; parece que este año ha sido especialmente malo en conferencias y seminarios. Y ellos quieren que atiendas esto y que atiendas lo otro: ahí está este programa nuevo y este otro. Llegó un momento en que teníamos tantas cosas que hacer para quinto, que finalmente dijimos: "¡Párate! ¡Olvídalo!..." Hace una semana, ¡estaba más tiempo fuera de la escuela que dentro!
>
> Hay gente a la que le gustan las reuniones. Viven para reunirse. Yo vivo para una reunión si tiene sentido para mí y, si no, la reunión es inútil y me voy, que es lo que he hecho.

Indudablemente estas demandas y expectativas de los maestros apoyan con fuerza la tesis de la *intensificación*, como muestra la combinación de unas expectativas elevadas (p. ej.: una programación individualizada) con una ayuda reducida (p. ej.: reducciones de personal de apoyo en el aula).

El tiempo del profesor y la profesionalidad

Las elevadas expectativas y las demandas urgentes que acompañan la enseñanza escolar elemental no siempre emanan de fuentes externas. El trabajo duro no equivale sin más a doblegarse a regañadientes a las presiones externas. Muchas demandas y expectativas de la enseñanza provienen de los mismos profesores y, con frecuencia, son ellos quienes se impulsan, con un entusiasmo y un compromiso casi despiadados, para tratar de conseguir unos niveles prácticamente inalcanzables de perfección pedagógica que ellos mismos fijan. No parece que hagan falta órdenes ni presiones superiores para que se motiven en su búsqueda. Ellos mismos se plantean unas exigencias bastante duras.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

En parte, la razón de este fenómeno radica en las definiciones y expectativas difusas que se atribuyen a la enseñanza en Ontario y en otros sistemas similares. Los estudios comparativos de BROADFOOT y OSBORN indican que, por ejemplo, en Francia, el papel del profesor se define de manera estricta y clara como un cometido específicamente vinculado al aprendizaje y a la actividad académica escolar[18]. En consecuencia, los profesores están más seguros de su rol y más satisfechos con su actuación. Sin embargo, en otros muchos lugares, como Gran Bretaña y Norteamérica, ese papel se define y se está redefiniendo cada vez más, quizá, en un sentido más amplio, de manera que abarque tanto objetivos sociales y emocionales como académicos, la preocupación por el bienestar del niño en casa tanto como su rendimiento en la escuela. Es difícil, si no imposible, alcanzar con cierto grado de seguridad esos objetivos y expectativas, definidos y comprendidos en términos tan difusos. No obstante, los maestros elementales comprometidos luchan con auténtico interés para satisfacerlos. Como dice FLINDERS:

> La enseñanza, más que otras ocupaciones, es una actividad abierta. Si se dispone de tiempo y de energía, los planes de clase siempre pueden revisarse y mejorarse, las lecturas siempre pueden someterse a una nueva revisión, siempre podría abarcarse mayor cantidad de material de texto antes del final del trimestre, siempre podría prestarse más atención individual a los alumnos y las tareas siempre podrían corregirse con mayor cuidado[19].

Los maestros que entrevistamos hablaron mucho sobre su trabajo en estos términos. Cuando describían su forma de utilizar el tiempo de preparación, recitaban una actividad detrás de otra, dando una sensación de urgencia, frenética, de la densidad y la compresión de ese tiempo. "El tiempo pasa realmente deprisa", dijo uno. Otros hicieron hincapié en que la lista de lo que hacen y de lo que pueden hacer "¡crece y crece!" "Es interminable." "Siempre puedes hacer más." "El día nunca tiene bastantes horas." "Siempre hay algo que podría hacer, porque no acabo nunca." En algunos casos, el trabajo llega a convertirse casi en obsesión, amenazando con abrumarlos. Algunos se quedaban hasta tarde, pasadas las cinco, para no tener que llevarse su trabajo y, por tanto, sus problemas, a casa. A uno de ellos, su director le aconsejó que trabajara menos y dedicara más tiempo a su vida personal, a distraerse. Muchos, sobre todo mujeres con familia, se referían con cierta tristeza a que les gustaría tener más tiempo para sí mismos: "tiempo para mí", como decían.

Muchos maestros ponían generosamente su tiempo y esfuerzo al servicio de su trabajo, de los alumnos a su cargo. La mayoría se llevaba trabajo a casa, realizándolo después de cenar o cuando sus hijos se iban a la cama. En la mayor parte de los casos individuales, se mantiene la extraordinaria cantidad de tiempo dedicado en virtud de su compromiso. Un maestro permanecía con regularidad en la escuela hasta las 6 o las 7 de la tarde, incluso en invierno, cuando ya se

[18] BROADFOOT, P., y OSBORN, M. (1988): "What professional responsibility means to teachers: National contexts and classroom constraints", *British Journal of Sociology of Education, 9* (3), páginas 265-287.

[19] FLINDERS, D. J. (1988): "Teacher isolation and the new reform", *Journal of Curriculum and Supervision, 14* (1), págs. 17-28.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

había apagado la calefacción, teniendo que ponerse el abrigo y apresurarse para realizar actividades que le hiciesen entrar en calor. Estaba también la maestra que, durante el verano, se gastó 1.000 dólares de su propio bolsillo en materiales y recursos para el aula. O el profesor que iba a trabajar en su aula provisional los domingos y el que, un sábado al mes, pasaba varias horas ordenando los tablones de anuncios de la sala de profesores. También estaba la maestra, de un niño minusválido (que era madre y única progenitora), que, dos días por semana, salía a toda prisa de la escuela, a la hora de cerrar, para llevar a su alumno a un especialista, regresando a casa después para preparar la cena, leer un libro a sus dos hijos y acostarlos, dedicándose de nuevo a sus cuadernos después de las 8 o las 9 de la noche. Otra maestra, que había enviudado joven y criado sola a sus hijos, generalmente trabajaba desde las 9 a las 11 ó las 12, después de acostarlos, y que sólo ahora, ya de mediana edad, optaba por reducir un poco sus compromisos, sintiendo que ya había "pagado su deuda" y tenía ahora la oportunidad de rehacer su vida con su nuevo marido. También había una maestra que tenía en casa estanterías y bibliotecas llenas de materiales y recursos que había ido elaborando y acumulando con los años. Por no hablar del profesor que invertía las mañanas de los domingos recopilando pruebas, ejercicios y fichas de trabajo en su procesador de textos. O de los maestros que estaban adquiriendo una formación adicional en informática, en artes visuales o como maestros bibliotecarios; los que dirigían equipos deportivos y arbitraban las ligas deportivas entre centros; los que participaban en el coro o en actividades caritativas organizadas por la escuela. La lista, como dijo uno de ellos, es interminable.

El tiempo y el esfuerzo que prestan estos profesores comprometidos con su preparación y su ejercicio docente no se deben tanto a un compromiso forzado con determinadas exigencias externas, como a su dedicación a la realización de un buen trabajo y a proporcionar una atención efectiva en un contexto laboral vagamente definido y sin criterios claros de ejecución correcta[20]. Esta dedicación generada desde dentro, en el contexto de una tarea definida de manera difusa, parece fundarse en lo que Woods y Nias llaman "compromisos profesionales y vocacionales"; compromisos que se basan en los tipos de significados y propósitos que los maestros atribuyen a su trabajo[21]. Resulta insolente y, quizá también, teóricamente presuntuoso despreciar estos compromisos profundos y sus consecuencias como elementos simplemente pertenecientes a un modelo de "profesionalidad" que no reconoce y justifica la intensificación del trabajo de los profesores.

Estas pautas de compromiso y atención constituyen importantes modificaciones de la tesis de la intensificación. Las mismas cautelas se aplican a los datos que aquí se presentan. En ciertos aspectos, la intensificación es una característica importante del trabajo de los maestros que estudiamos, pero esto no significa que todas estas alusiones a la profesionalidad constituyan una treta o un mito. Sin ella, no resultan fácilmente explicables los compromisos y las destrezas de los profesores.

[20] Desarrollaré este aspecto con cierto detalle en el capítulo siguiente, mediante el análisis del sentimiento de culpabilidad del profesor.

[21] Woods, P. (1985): *Sociology and the School*, Londres, Routledge & Kegan Paul. Nias, J. (1989): *Primary Teachers Talking*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Los beneficios del tiempo de preparación

En contra de estas tendencias hacia una carga de trabajo y una presión crecientes, a las que ha contribuido en gran medida la intensificación, la aparición del tiempo de preparación ha introducido cierto grado de compensación y alivio.

Algunos maestros indicaron que quizá el público no entendiera lo que hacen en su tiempo de preparación ni lo importante que es para ellos, dado el carácter cambiante de su trabajo. Cuando, al final de la entrevista, se le preguntó si quería añadir algo, un profesor manifestó:

> Lo único que voy a decir es que, para mí, ahora es mucho mejor que antes. Ese tiempo de preparación es realmente importante. Yo sé que muchas personas —mi suegra entre ellas— se preguntan qué hago durante este horario... Creo que, en realidad, no tiene ni idea, porque ella nunca ha venido [a la escuela]. No digo que sea con mala intención porque... ella sabe que tengo mucho que hacer. Pero creo que es imposible que entiendan, como les ocurre a otras muchas personas, la importancia de ese tiempo si no están inmersos en la situación ni conocen a alguien que esté en ella.

Preocupado también porque no le entiendan del todo, otro maestro comentaba:

> Creo que es muy importante que la gente comprenda que... el trabajo no empieza a las 8:40 de la mañana y acaba a las 3:30 de la tarde... Tenemos a muchos padres voluntarios que nos dicen: "¡No teníamos ni idea de la cantidad de cosas que hacéis!"

Los maestros sostienen que el incremento del tiempo de preparación ha redundado en importantes mejoras de la calidad de su trabajo, en general, y de la instrucción, en particular. *En primer lugar,* señalan que ha sido importante para reducir su estrés. *En segundo lugar,* ha ayudado a restaurar parte de su vida privada, al permitirles disponer de algo más de tiempo para dedicar a sus familias, al ocio y a sí mismos. Añaden que estos dos aspectos juntos han contribuido a mejorar la actitud de los maestros en clase, enriqueciendo también la calidad de las interacciones con sus alumnos. Las siguientes citas dan idea de esta relación, manifestada reiteradamente, entre el estrés, las circunstancias de la vida privada y el talante en el aula:

> [El tiempo de preparación] alivia el estrés del trabajo, porque todas esas planificaciones y reproducciones tendrían que haberse hecho después de la jornada escolar, cuando todo el mundo anda detrás de las mismas máquinas, de manera que ahora no hay que esperar turno para hacer cualquier cosa.

> Me da la sensación de que, este año, estoy mucho más relajado. No tengo la misma sensación de estrés. Por ejemplo, como lo primero que hago por la mañana es disponer de mi tiempo de preparación, si hay algo que me interesa especialmente para ese día, tengo tiempo de hacerlo, en vez de venir a las 7:30, que, para mí, es un verdadero sacrificio, porque no soy una persona madrugadora.

> Creo que [el tiempo de preparación] es vital porque, si un maestro está demasiado agotado, demasiado cansado y demasiado sobrecargado de trabajo que llevar a casa, no se encontrará en la mejor disposición al entrar en contacto con los alumnos.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Tus nervios están a flor de piel. Los niños se dan cuenta pronto y ésa no es una buena atmósfera de aprendizaje. Creo que es fundamental mantener la propia salud mental y física, y un componente importante de ella es tener tiempo suficiente para realizar tu trabajo.

Un tercer tema que debemos considerar respecto al tiempo de preparación es que, además de eliminar el estrés y dejar espacio a otras facetas de la vida del maestro —aparte de facilitar el trabajo—, permite que muchos profesores hagan mejor las cosas. Les facilita una mejor organización y preparación. Por ejemplo:

Creo que estoy más organizado y, en realidad, si surge algo, sé que al día siguiente dispongo de ese tiempo para hacerlo, de manera que puedo ponerme a ello en ese momento en vez de quedarme en la escuela después de clase, realizarlo en casa después de la jornada o durante la hora de la comida. Puedo dedicarle mi tiempo de preparación. Está muy bien.

Tiene un valor inestimable. Por ejemplo, las llamadas de teléfono, cuando las líneas están ocupadas. Es imposible hacerlo rápidamente, entre clases. Y pequeñas cosas, como echar un vistazo a mis notas y mirar en mis ficheros para ver las actividades que puedo utilizar para ayudar a este grupo de chicos con dificultades. Es muy valioso. No hay que invertir el tiempo de clase para sentarse y decir a los chicos: "esperad", mientras trato de encontrar la ficha que algunos deben hacer esa noche. No puede emplearse tanto tiempo.

Según algunos maestros, el tiempo de preparación también les permite hacer más cosas, emprender muchas más actividades que antes. Un maestro decía que antes del tiempo de preparación,

yo no podía hacer tanto. No llevaba tantas ligas deportivas. No participaba en tantas actividades después de la jornada escolar porque estaba ocupado haciendo todas esas cosas. Por tanto, creo que el tiempo de preparación me ha convertido en una persona más eficaz durante el día. Entre las 8:00 y las 4:00, puedo hacer más de lo que había hecho hasta ahora.

Para una serie de maestros, las ventajas del tiempo de preparación no se referían tanto al tiempo dedicado a las actividades extracurriculares como a la mayor cantidad de tiempo que podían dedicar a las cuestiones de la instrucción en sus propias clases. Para estos maestros, el tiempo de preparación les ayudaba a perfeccionar la inventiva y la adecuación de su pedagogía. Eran más capaces de idear juegos para enseñar una idea, en vez de "darle al niño un papel y un lápiz para escribir". Muchos maestros también se refirieron a la forma de calificar, a que el tiempo de preparación les ayudaba a evaluar más eficazmente el trabajo de los alumnos.

Ya no siento la necesidad de correr tanto a la hora de comer para tener a punto los materiales y corregidas las tareas. Me gusta hacerlo en la escuela y no tener que llevarme a casa grandes montones de cuadernos para una sola cosa. Y es muy conveniente corregir lo más pronto posible los trabajos de los niños, de manera que puedan ver dónde están sus errores. Si se tarda uno o dos días, ya no es tan eficaz.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

> Creo que es fundamental corregir los trabajos de los niños lo más pronto posible. Se los devuelvo cuanto antes porque, si dejas pasar dos o tres días —"¿Qué es esto?"—, para los niños es como si hubiera pasado una semana.

Puede considerarse el tiempo de preparación como una forma de proporcionar a los maestros unas condiciones de trabajo pensadas para ayudarles a hacerse a la diversificación y a los requisitos cambiantes de la tarea. En efecto, muchos profesores hicieron hincapié en los cambios experimentados en su trabajo, manifestándose inequívocamente a favor del tiempo de preparación como una forma de ayudarles a afrontar más eficazmente estos cambios. En este caso, parece que el tiempo de preparación supone un evidente beneficio para los maestros: una forma de contrarrestar el proceso de intensificación. Así lo consideraban las organizaciones de profesores de Ontario participantes en la negociación colectiva, cuando se discutió esta cuestión. Según el presidente de la *Ontario Public School Teachers' Federation*, "lo que está en cuestión es la educación de calidad para nuestros hijos y sus profesores y, sin la garantía de un tiempo de preparación adecuado, *es imposible* conseguirla"[22]. La presidenta de la *Federation of Women Teachers of Ontario* sostenía esta misma postura cuando dijo:

> Hasta que consigamos una propuesta serla [sobre el tiempo de preparación] que tenga presentes estas necesidades de los alumnos, estamos en un estado de parálisis porque, como maestras, cuidamos a los niños a quienes enseñamos y no estamos dispuestas a tirar la toalla y abandonarlos[23].

Las perversiones del tiempo de preparación

Parece que el tiempo de preparación puede aliviar el estrés e incrementar las oportunidades para relajarse. Ayuda a reducir la sobrecarga crónica laboral y ofrece oportunidades para planificar y preparar un trabajo más creativo. A este respecto, ayuda a contrarrestar los efectos de la intensificación. Incluso, puede llevar a invertir la espiral. En realidad, la misma existencia del tiempo de preparación constituye un desafío importante al proceso de intensificación. No obstante, la tan reclamada introducción del tiempo de preparación para los maestros elementales no invierte todos los efectos de la intensificación y, hasta cierto punto, éstos pueden absorberlo. El estudio puso de manifiesto cuatro modos de conseguir que ese tiempo adicional no siempre condujera a las restricciones del proceso de intensificación.

1. El aumento del tiempo de preparación no siempre refuerza los procesos de asociación, comunidad y colegialidad entre los maestros. En sí, el tiempo no es condición suficiente de la colegialidad y la comunidad. Como veremos en posteriores capítulos, salvo que existiera un compromiso con las relaciones de trabajo en colaboración en el nivel de la escuela o de la dirección del distrito escolar, el tiempo de preparación terminará siendo absorbido por la cultura del indivi-

[22] Citado en *The Toronto Star*, 24 de septiembre de 1987.
[23] Citado en *The Toronto Star*, 27 de septiembre de 1987.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

dualismo y del aula como centro preferente de atención, profundamente asentada y que, desde los puntos de vista histórico e institucional, ha quedado impresa en los modelos preponderantes del trabajo de los profesores.

El carácter inmediato del aula, su posición central en el mundo del profesor y las múltiples exigencias planteadas a éste sobre la programación y preparación diversificadas, de las que tendría que responder racionalmente ante otros, han hecho que las acciones, pensamientos y preferencias de la mayoría de los profesores se centren en la clase y se orienten hacia ella. Eran de carácter práctico y centradas en el aula, no sólo dentro, sino también fuera de la clase, concentrando sus energías en lo que más y de forma más inmediata beneficiara a sus propios alumnos: preparando materiales, organizando los recursos, corrigiendo con rapidez, etcétera.

FLINDERS señala que "el aislamiento constituye una estrategia adaptativa porque protege el tiempo y la energía requeridos para satisfacer las demandas más inmediatas de instrucción"[24]. Lo mismo puede decirse de los usos individualistas que hacen los profesores del tiempo de preparación. En realidad, incluso en uno de los distritos en los que existía un compromiso general con la planificación en colaboración, una serie de maestros aludía al tiempo de preparación no especificado como de consulta con los compañeros, como "mi tiempo", como el tiempo que podía utilizarse directamente en beneficio de sus alumnos. El tiempo de preparación se consideraba demasiado precario y escaso para consumirlo en actividades como la relajación y la conversación intrascendente con los colegas. Era más probable que estas actividades se desarrollaran en el tiempo de recreo. Raramente algún maestro decía que utilizaba este tiempo de preparación para relajarse. En realidad, no había lugar para ello. Tenía demasiadas cosas que hacer. Como dijo un maestro: "Si cometes el error de entablar una conversación con cualquiera, [el tiempo de preparación] se pasa sin más." En consecuencia, el tiempo de preparación no ayuda automáticamente al proceso de asociación entre los maestros y sus colegas.

2. La segunda consecuencia del tiempo de preparación, un tanto perversa, era que una importante minoría de los maestros entrevistados dijo que, aunque apreciaba disponer ahora de dicho tiempo, era probable que no aceptara el nuevo aumento por el que luchaban sus federaciones para acercarse más a las condiciones de trabajo de los profesores de secundaria. Para estos maestros, estaba en juego la continuidad de la relación que creían necesaria, con sus clases y la calidad de la atención que esa relación les permitía mantener. Para estos profesores, la ética de la atención constituía una poderosa fuente de motivación y orientación, cosa nada sorprendente, habida cuenta de la importancia de la atención como razón clave de los maestros elementales para ingresar en la enseñanza y dada su omnipresencia como principio moral de las mujeres, en general[25].

Paradójicamente, aunque, hasta cierto punto, el tiempo de preparación contribuía al proceso de desintensificación del trabajo de los maestros elementales, parecía que algunos habían llegado a un punto en el que se imponía la ley de la

[24] FLINDERS, *op. cit.*, nota 19, pág. 25.
[25] Ampliaré esta argumentación en el capítulo siguiente.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

disminución de las recompensas; en donde nuevas ampliaciones del tiempo de preparación *reducían*, en vez de *reforzar* la calidad del servicio proporcionado a la clase, porque el tiempo extra apartaba demasiado a los maestros de sus clases. Los datos que apoyan estas observaciones aparecen con mayor detalle en el Capítulo VIII, pero las palabras de los dos maestros ponen de manifiesto los sentimientos preponderantes al respecto:

> No creo que me gustase estar mucho más tiempo apartada de ellos, salvo que continúe la misma maestra. E incluso en el caso de la única maestra que viene, los niños no trabajan tan bien con ella como lo hacen conmigo, a menos que yo diga en concreto lo que quiero.

> Pienso cuando hablan del tiempo de preparación; el otro día había una carta en mi casillero y parece que hay algunos maestros elementales bastante confusos, porque están enseñando diez minutos más que los profesores de *senior school** que enseñan en séptimo y octavo. Y quieren que se justifique esto. Quieren ese tiempo. Y yo pienso: "¿para qué estás aquí, para enseñar a los chicos o para tratar de ver cuánto tiempo no tienes que estar enseñándoles?"

Otra maestra resumía el dilema fundamental y su modo de resolverlo: "Me pregunto si, en el caso de que tuviera mucho tiempo de preparación, no sentiría que estaba perdiendo algo con respecto a los niños."

Estas observaciones revelan un compromiso con la calidad de la atención a la clase, un compromiso profesional y vocacional que no puede despreciarse sucintamente como una "falta de conciencia" de las tendencias hacia la intensificación en el proceso laboral de la enseñanza. Por el contrario, estos maestros son conscientes de que hay un punto en el que la amenaza a la calidad del servicio que pueden proporcionar no proviene tanto de la intensificación como de la desintensificación. Para estos maestros, la preocupación por la calidad de la atención supera la relativa a los costes de tiempo, aun cuando tengan oportunidad de mejorarlos.

3. La tercera perversión del tiempo de preparación se pone de manifiesto en los planes preferidos para ocupar este tiempo. Los maestros que entrevistamos preferían lo que llamamos cobertura *segregada*, modalidad en la que un colega enseña una especialidad determinada, consistente en sí misma, responsabilizándose por completo de ella. La opinión relativa a la cobertura *integrada*, en donde lo que se enseña en el tiempo de preparación forma parte de un programa de clase más amplio y en donde el maestro del aula y el invitado comparten, hasta cierto punto, la responsabilidad sobre lo enseñado, era mucho menos positiva. Hay varias razones que explican esta situación.

En primer lugar, la cobertura segregada ahorraba tiempo. Un programa consistente en sí mismo no exige que el maestro ordinario se prepare al respecto con antelación ni consulte con el invitado. La responsabilidad del programa es exclusivamente del invitado. En estas condiciones, no hace falta preparar el tiempo de preparación.

---

* Más o menos equivalentes al profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria en España. *(N. del T.)*

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

En segundo lugar, a algunos maestros les preocupaba más la responsabilidad compartida que la individual. Temían no ser capaces de elaborar un informe bueno o fiable si compartían con un colega invitado la responsabilidad de una materia "importante". He aquí cómo lo planteaba un maestro:

> Una de las cosas que me preocupa es que, cuando hablo con un padre, quiero estar seguro de que he visto con mis propios ojos lo que digo, que sé que es cierto y lo he visto. Si no estoy allí, no creo que pueda hablar de ello, aunque la persona que haya intervenido [el maestro invitado] me ponga al corriente.

Las preocupaciones sobre la destreza con que se desarrolla el tiempo de preparación estaban íntimamente vinculadas a las relativas a la rendición de cuentas. Un director decía:

> Los maestros de primaria aceptan de buen grado dejar a sus alumnos... en manos de alguien que puede enseñarles determinadas cosas mejor que ellos mismos. Pero con lo que saben que pueden enseñar bien, la cosa es más delicada. Todos saldremos beneficiados si los maestros tienen la sensación de comodidad y satisfacción que se deriva de la convicción de que cuanto se está desarrollando [en sus aulas] es bueno y valioso. No nos sentimos incómodos si enviamos a alguien a clase de francés. Y no sólo porque se asume la competencia, del profesor de esta asignatura, sino porque, si yo te envío a mis alumnos, se presume mi propia incompetencia.

En consecuencia, este profesor sostiene que el tiempo de preparación se cubre mejor con temas especializados, como la música, que son "muy visibles y muy valiosos".

En efecto, los maestros preferían esta forma de ocupar el tiempo de preparación. No dudaban en reconocer la pericia especializada de aquellos colegas que podían enseñar una determinada especialidad mejor que ellos mismos y eran conscientes de lo conveniente de que sus alumnos pudieran beneficiarse de esta mayor competencia. Mediante estos intercambios, según la mayor o menor destreza de cada cual, el menos ágil podía garantizar a sus alumnos el acceso a una educación física de buena calidad. Los barítonos mediocres podían asegurar una enseñanza del canto y de la música, en general, de mayor calidad. La maestra que intentaba mejorar sus conocimientos en artes visuales adquiriendo mayor preparación en esta área, podía, mientras tanto, dejar esta parte del *curriculum* en manos de otro especialista durante el tiempo de preparación. Sin embargo, el hecho de que compartieran la clase dos maestros cuya experiencia en la materia fuese adecuada o valiosa ponía de manifiesto diferencias, suscitando dudas sobre la mayor o menor destreza de cada uno (dudas que los profesores preferían silenciar).

Estos problemas de rendición de cuentas y de pericia que puso de manifiesto la administración del tiempo de preparación llevaron, a veces, a que ciertos profesores invitados compartieran la responsabilidad en asignaturas "importantes", como matemáticas, asignándose al maestro de la clase la realización de ejercicios rutinarios, sin complicaciones y ceñidos al tema del que se tratase. Esto no contribuyó mucho a aumentar la calidad de la instrucción en el aula. Por regla general, como señalé antes, los maestros buscaban ayuda para aquellas materias que no les gustaban o para las que no se sentían bien preparados y que sus

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

compañeros podían cubrir adecuadamente. Cuando los expertos en impartir una materia lo hacían correctamente, este acuerdo parecía funcionar muy bien. La separación de poderes entre el maestro del aula y el invitado quedaba equilibrada por el respeto colegial a la destreza complementaria en una asignatura. Pero cuando los conocimientos en la materia complementaria eran más bien limitados, parecía que el modelo segregado impedía la calidad de la instrucción, en vez de reforzarla. Por ejemplo, respecto a un maestro colaborador de educación física, se dijo que las orientaciones del programa eran claras. "Todo depende de la planificación", sin necesidad de más preparación. Sin embargo, nos preguntamos hasta qué punto ese seguimiento al pie de la letra de orientaciones escritas puede afectar la calidad de la instrucción. Es interesante señalar que APPLE atribuye esas pautas de dependencia del maestro y de control técnico a los procesos de intensificación del trabajo de los profesores. No obstante, en el contexto del tiempo de preparación, parece que esas pautas y la falta de calidad que de ellas se derivan provienen de procesos de desintensificación, de signo opuesto.

Un caso de cobertura complementaria en el área de la educación para la salud puede servirnos de ejemplo. La maestra de clase deseaba que un profesor invitado se hiciese cargo de esta área del programa. Era una parte independiente y no era fácil cubrir estas áreas en el sistema de inmersión francesa en el que participaba, encargándose sólo de la mitad del programa (la otra mitad estaba a cargo del maestro francés).

> Yo quería explicar "salud" porque es una asignatura independiente y funciona muy bien en un período de tiempo corto. Las lecciones de "salud" pueden presentarse y terminarse con una duración de cuarenta minutos.

Sin embargo, a pesar de las ventajas de su clara delimitación, surgieron problemas al seleccionar esta asignatura para que se le facilitara cobertura complementaria. Por una parte, se confiaba en exceso en las orientaciones publicadas.

> Hay un "curso de salud" para la escuela primaria y la mayoría de los temas, como salud dental, enfermedad y cualquier otro, se presentan en cuarto, quinto y sexto curso, pero los objetivos cambian algo según el nivel de edad, aunque existe cierto solapamiento. Yo les dí [a los maestros invitados] partes que no pertenecían al núcleo fundamental pidiéndoles que se responsabilizaran de presentárselas a los niños.

En una clase con alumnos de distintos niveles, sobre todo cuando la maestra dependía mucho de las orientaciones publicadas, surgen también graves dificultades para programar adecuadamente a cada nivel.

> Ella intenta dar el tema en una clase. Toma el mismo núcleo fundamental y, dependiendo de la unidad y de lo delicada que sea, abarca los objetivos fundamentales de sexto o de quinto y trata de mezclarlos. Quizá sea ésta la forma más difícil.

En concreto, se conseguía evitar la repetición del programa de un año para otro con alumnos de distintos niveles, más por accidente que por diseño del curso.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

> Los temas son los mismos [para ambos cursos]. Es probable que el maestro sea diferente y... por ejemplo, en la parte superior de la página, hay un objetivo y diversas formas de alcanzarlo. De manera que la posibilidad de que se escojan las mismas actividades para conseguir fines idénticos es bastante reducida. Por tanto, es fácil que se digan a sí mismos: "esto me suena", pero no harán lo mismo, serán un año mayores y verán la cuestión desde una perspectiva diferente.

Esta maestra concluía: "no es la situación ideal"; y podríamos añadir que, sobre todo, cuando los temas como los de la educación para la salud se orientan hacia objetivos sociales y emocionales importantes y dependen del mantenimiento de unas relaciones próximas, continuas, abiertas y confiadas entre los maestros y los alumnos. De nuevo, la perversión del tiempo de preparación consiste en que, en algunos casos, puede llevar al deterioro y no a la mejora de la calidad del servicio prestado a los alumnos y a la pérdida de la cualificación de los maestros participantes, en vez de a su perfeccionamiento.

4. La cuarta perversión del tiempo de preparación consiste en que, aunque su carencia inhibe la asociación de los profesores, su presencia no la garantiza de ninguna manera. Es más, los tipos de asociación que se crean en los espacios que abre el tiempo de preparación no siempre favorecen el desarrollo y la potenciación del profesorado. En el Capítulo IX, mostraré que, en cuanto al aumento de las posibilidades de asociación del profesorado, el tiempo de preparación puede ayudar a crear o reforzar *tanto* las culturas de colaboración *como* la colegialidad artificial en la comunidad escolar. Las *culturas de colaboración* comprenden unas relaciones de trabajo entre profesores, que son de carácter social o relacionadas con la tarea, bastante espontáneas, informales y generalizadas. Suponen unas formas de liderazgo que apoyan y facilitan esa colaboración sobre la marcha, en vez de controlarla y restringirla. Los resultados de la *colegialidad artificial* están más controlados y son más regulares y previsibles y, con frecuencia, se utilizan para implementar iniciativas en todo el sistema o los programas preferidos por el director. En el Capítulo IX, veremos que, en el contexto del tiempo de preparación, los modelos principales de la asociación de los profesores eran, en efecto, los más controlados de la colegialidad artificial. Cuanto más tiempo, menos control: éste es un aspecto central del "trato de Fausto" al que me referí en el capítulo anterior.

Conclusión

¿Qué hemos aprendido de esta investigación sobre el tiempo de preparación del profesorado y su relación con la tesis de la intensificación?

En primer lugar, muchos cambios recientes que, según los maestros, se están produciendo en su trabajo son muy compatibles con la tesis de la intensificación y brindan a ésta un apoyo considerable. Unas expectativas mayores, unas exigencias más amplias, una creciente demanda de rendición de cuentas, más responsabilidades de "trabajo social", múltiples innovaciones y el importante incremento del trabajo administrativo atestiguan los problemas de sobrecarga crónica de trabajo que prevé la tesis. Las presiones, el estrés, la falta de tiempo

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

para relajarse e, incluso, para hablar con los colegas son efectos que mencionan los maestros que, de nuevo, concuerdan mucho con los que aparecían en el proceso de intensificación. Sobre todo antes de instaurarse el tiempo de preparación, había muchos aspectos de la intensificación que parecían estar presentes en el proceso laboral de la enseñanza, incluso en lo que, en el momento del estudio, era un ambiente provinciano, con una situación material favorable.

Sin duda, este hallazgo necesita ciertas precisiones. *En primer lugar,* el período durante el cual los maestros informaron sobre los cambios que están en consonancia con la intensificación es relativamente corto, entre cinco y diez años. No disponemos en este estudio de pruebas referidas a escalas temporales mayores y, aunque puedan hacerse inferencias a partir de otros trabajos históricos, no siempre apoyan en forma convincente la hipótesis. Por ejemplo, muchos estudios de la enseñanza del siglo XIX indican que, en términos cuantitativos, es posible que ésta haya sido tan dura y exigente como en la actualidad[26]. En términos cualitativos, también puede haber exigido menos destrezas. No cabe duda, como reconoce DENSMORE, de que las afirmaciones y las inferencias respecto a que la intensificación forma parte de un proceso largo y lineal de degradación del trabajo de los profesores difícilmente se sostienen en estudios históricos a largo plazo. La escala temporal adecuada para la intensificación y sus reinvindicaciones de validez siguen, por tanto, abiertas al debate[27].

En segundo lugar, los datos de este estudio corresponden a pruebas comunicadas y retrospectivas y no a pruebas recogidas longitudinalmente. Dado que esos datos provienen de informes retrospectivos de sujetos, también resulta difícil separar los cambios *históricos* en el proceso de trabajo de los cambios *biográficos* en los ciclos vital y de carrera profesional de los maestros en el transcurso del tiempo, en donde la maduración puede llevar consigo la asunción de mayores responsabilidades y la disminución de la fortaleza física, la sensación de la reducción de la capacidad para afrontar las situaciones[28].

En tercer lugar, la intensificación no influye en todos los profesores del mismo modo. Es posible que la sientan de forma especialmente aguda los que estén más centrados en el trabajo que sus colegas, bien por sus propios compromisos, bien por las circunstancias de su trabajo (p. ej.: dedicación completa en vez de parcial)[29]. Otros pueden sentirla de forma menos patente.

Cuarto: los datos indican que de ninguna manera pueden explicarse todos los casos de mayor compromiso y profesionalidad en términos de la intensificación del proceso de trabajo o como un "reconocimiento erróneo" de ese proceso[30].

---

[26] Véanse, por ejemplo: CURTIS, B. (1989): *Building the Educational State: Canada West*, Filadelfia, Falmer Press. TOMKINS, G. (1986): *A Common Countenance: Stability and Change in the Canadian Curriculum*, Scarborough (Ontario), Prentice-Hall. PRENTICE, A. (1984): "From household to school house: The emergence of the teacher as servant of the state", *Material History Bulletin, 20*, páginas 19-29.

[27] DENSMORE, *op. cit.*, nota 4.

[28] Sobre estas cuestiones de los ciclos de carrera profesional, véase: HUNBERMAN, M. (1993): *The Lives of Teachers*, Londres, Cassell y Nueva York, Teachers College Press.

[29] Véase: POPPLETON, P., y RISEBOROUGH, G. (1990): "Teaching in the mid-1980s: The centrality of work in secondary teachers' lives", *British Educational Research Journal, 16* (2), págs. 105-124.

[30] Véase también: ACKER, S. (1990): "Teachers' culture in an English primary school: Continuity and change", *British Journal of Sociology of Education, 11* (3), págs. 270.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Los compromisos profesionales para mejorar la calidad del servicio a los clientes son, con frecuencia, reales y es posible que los hayan asumido los mismos profesores en un contexto social de creciente complejidad y mayores desafíos. Estos compromisos superan con mucho los procesos estructurados para conseguir una productividad mayor del trabajo de los docentes. No pueden reducirse exclusivamente a factores del proceso de trabajo.

Estas cuatro precisiones no rebaten la tesis de la intensificación, pero suscitan dudas sobre su ámbito de aplicación y su carácter singular como expliación de los cambios en el trabajo de los profesores, lo que pone de manifiesto la necesidad de nuevas investigaciones en las que se reconozca la importancia de otras teorías y perspectivas, además de las relacionadas con la naturaleza del proceso de trabajo, para comprender aquellos cambios.

La segunda gran lección se refiere al potencial del tiempo de preparación para paliar muchos problemas de la intensificación e, incluso, para crear algunos elementos de desintensificación. El tiempo de preparación ha solucionado algunas de las cuestiones previstas. La reducción del tiempo para hacer y desarrollar aspectos que enriquecieran su trabajo es una de las reivindicaciones de los maestros y un componente clave del proceso de intensificación. Los profesores que participaron en el estudio del tiempo de preparación lo consideraban como un medio para aliviar el estrés, devolverles parte de su vida privada, permitirles "hacer más", contribuir más a las actividades extracurriculares y mejorar la calidad de su planificación e instrucción. Aunque sólo a corto plazo (porque carecemos de pruebas a largo plazo), parece que la mayor proporción de tiempo de preparación ayuda a desintensificar la enseñanza y a mejorar la calidad del servicio que proporcionan los maestros. Su introducción supera la simple cosmética. Tanto en el plano profesional como en el de la negociación colectiva, parece que los beneficios que aporta son reales y conviene luchar por ellos.

Pero el tiempo de preparación no es la panacea. No garantiza nada. Sólo ofrece oportunidades. Puede utilizarse con fines distintos de los que pretenden sus defensores y las contingencias de organización que rodean su implementación pueden producir diversas consecuencias imprevistas que no pueden explicarse con facilidad dentro de los parámetros de la teoría del proceso de trabajo. O sea, el tiempo de preparación tiene sus perversiones, igual que sus potencialidades. *Ésta es la tercera lección* que aprender del estudio.

Pasado cierto punto, el incremento del tiempo de preparación reducía, en vez de mejorar, la calidad del servicio proporcionado a los alumnos, al apartarse los maestros de sus aulas para dedicarse a otras áreas de trabajo. El hecho de dejar en manos de profesores invitados determinadas piezas aisladas del programa pudo crear también una dependencia de las orientaciones publicadas, sometiendo a los maestros a las pautas de control técnico que los defensores de la intensificación achacan, paradójicamente, a la falta de tiempo de preparación y no a su existencia.

Por último, cuando se utilizaba el tiempo de preparación en el contexto de la *colegialidad artificial* u obligatoria y de la planificación cooperativa, se producía una proliferación de reuniones y de trabajo adicional que intensificaba aún más el trabajo de los maestros y los sometía a un mayor control administrativo, en vez de dejarles desarrollar las cosas por su cuenta.

Estas perversiones ponen de manifiesto las paradojas imprevistas de los sis-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

temas burocráticos complejos que, por cada nueva solución, suscitan aún más problemas. Las consecuencias de la programación de la inmersión francesa, las responsabilidades derivadas de los múltiples niveles en una misma aula, la distribución local de las personas expertas en una u otra materia, etcétera, no buscadas por el sistema, son importantes y no pueden preverse con facilidad ni reducirse a explicaciones basadas en el proceso de trabajo. Además de las consecuencias imprevistas del tiempo de preparación, hemos visto que esta innovación prometedora, aunque susceptible de pervertirse, puede servir también como un nuevo campo para las controversias tradicionales por el control entre administradores y profesores y, más en general, entre la burocracia y la profesionalidad. En este sentido, las luchas que rodean el tiempo de preparación y los tratos "de Fausto" que se ponen en juego en esas confrontaciones no sirven tanto para resolver los problemas de intensificación como para trasladar los conflictos sobre la intensificación y el control del trabajo de los profesores a otros niveles y lugares.

Es posible que el tiempo parezca una solución fácil a los problemas de la intensificación y el cambio, y así se haya considerado. Quizá, la confianza puesta en la solución de conceder más tiempo no lectivo a los maestros haya sido, hasta cierto punto, el resultado de ¡la conciencia de la improbabilidad de su implementación! A veces, nuestros problemas sólo empiezan de verdad cuando nuestros deseos se materializan. Este capítulo ha mostrado que la intensificación es un problema real y grave para los profesores y su tarea docente. La intensificación explica muchos de los cambios a los que estamos asistiendo en el trabajo de los profesores, a medida que el tiempo y el espacio se comprimen en el mundo postmoderno. Pero la intensificación y, más en general, las teorías del proceso de trabajo no explican por completo lo que sucede en el que desarrollan los profesores. Lo que sabemos de esa tarea docente no puede reducirse, sin más, a la teoría del proceso de trabajo. Aunque, como antídoto de la intensificación, el tiempo puede dar algunas soluciones a los problemas del desarrollo y del trabajo del profesorado, también puede ser el origen de otros problemas. A menudo, la reforma se rige por la creencia de que todo problema tiene una solución. Quizá el desafío real de la reforma, en cuanto proceso continuo, consista, más bien, en que toda solución tiene un problema. En último término, ésta es la máxima perversión de la postmodernidad. Nuestra mayor esperanza no debe cifrarse en la consecución de soluciones perfectas y utópicas, sino en la elevación a una clase superior de problemas. En este sentido, la intensificación es una importante fuente de problemas en el contexto del trabajo de los profesores, pero no la única. También hay que tener en cuenta los compromisos sinceros de carácter profesional y vocacional entre profesores que vayan más allá de un "reconocimiento ideológico equivocado"; el carácter cada vez más complejo de la sociedad en la era postmoderna y las exigencias, necesariamente mayores, que plantea a la educación y a los educadores; la complejidad y consecuencias imprevistas de las grandes burocracias, y el traslado de las controversias sobre la intensificación a nuevos ámbitos, aunque, como antídoto, se haya concedido más tiempo a los profesores.

El siguiente capítulo examina cómo influyen en el trabajo de los profesores esas mayores presiones, demandas, expectativas y compromisos de carácter más complejo y cómo contribuyen a estructurar su forma de experimentarlos emocionalmente, influyendo en la calidad de lo que hacen.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CAPÍTULO VII

Culpabilidad

Estudio de las emociones en la enseñanza

Introducción

Uno de los fines fundamentales de la práctica y la investigación educativas es el perfeccionamiento del aprendizaje. Pero, detrás del dominio del aprendizaje se esconde el misterio de la enseñanza. Comprenderla y desenmascarar los misterios de su práctica han constituido un persistente y formidable desafío para quienes han intentado mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en el transcurso de los años.

Con el tiempo, hemos llegado a comprender muchas cosas sobre la forma de enseñar de los profesores y sobre los tipos de enseñanza que pueden ser eficaces en clase, desde el punto de vista educativo. En época más reciente, hemos aprendido mucho sobre el modo de pensar de los profesores mientras enseñan y su forma de planear y decidir entre distintos tipos de acción. Y también hemos llegado a comprender mejor lo que los profesores piensan de su enseñanza, su forma de reflexionar sobre ella e, incluso, cuándo lo hacen. Sin embargo, aunque lo que hacen los profesores y su pensamiento nos resulta ahora un territorio más familiar a quienes estudiamos la enseñanza, sabemos mucho menos sobre lo que *sienten* los profesores mientras enseñan, sobre las emociones y deseos que motivan y moderan su trabajo. Es más, gran parte de la investigación y de las publicaciones que *versan* sobre las emociones en la enseñanza depende menos de los propios profesores y de lo que ellos tienen que decir que de planes y conceptos teóricos prefabricados que se han aplicado después a los profesores y la enseñanza. Los investigadores suelen tener sus propias preocupaciones teóricas con conceptos como "orgullo", "compromiso", "incertidumbre", "creatividad" y "satisfacción", y han hecho sus preguntas en las entrevistas o interpretado los datos en relación con estos constructos [1]. No se ha

[1] Sobre el *orgullo* en la enseñanza, véanse: WALLER, W. (1932): *The Sociology of Teaching*, Nueva York, John Wiley; y LORTIE, D. (1975): *Schoolteacher*, Chicago, University of Chicago Press. Sobre el *compromiso*, véanse: WOODS, P. (1983): *Sociology and the School*, Londres, Routledge &

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

concedido tanta importancia a lo que dicen los profesores sobre las dimensiones emocionales de su trabajo.

No obstante, cuando examinamos las manifestaciones de los profesores sobre ellos mismos y su trabajo, es evidente que *hablan* y se extienden sobre sus respuestas emocionales ante su trabajo, aunque en términos bastante diferentes de los utilizados por muchos teóricos. Mientras los investigadores hablan del orgullo, el compromiso y la incertidumbre, los profesores hablan de emociones como la ansiedad, la frustración y la culpabilidad[2]. Este capítulo se centra precisamente en una de las emociones que se experimentan en la enseñanza: la culpabilidad. ¿De dónde procede el sentimiento de culpabilidad de los profesores? ¿Cuál es su significado? ¿Cuáles son sus consecuencias para los docentes y su enseñanza?

Me ocuparé de estas cuestiones tomando como muestra *tres* tipos distintos de contexto docente. Me referiré y recontextualizaré algunos descubrimientos del estudio sobre el tiempo de preparación; presentaré algunas perspectivas derivadas de la tesis doctoral de Betty TUCKER, una antigua alumna posgraduada de mi departamento del *Ontario Institute for Studies in Education*, sobre las interpretaciones de los profesores y sus respuestas a los *Employee Assistance Programs* (EAP). Por último, documentaré el caso de un profesor de enseñanza secundaria que trabaja en una escuela muy innovadora y sometida a grandes presiones, que forma parte de un estudio más amplio sobre las culturas de trabajo de la enseñanza secundaria, algunos de cuyos aspectos expondré en el Capítulo X.

Enseñanza y culpabilidad

La culpabilidad constituye una preocupación emocional fundamental para los profesores. Aparece con frecuencia cuando se solicita que hablen sobre su trabajo y su relación con él. Como manifestaba un maestro que participó en el estudio sobre el tiempo de preparación, "la enseñanza es una profesión en la que, cuando vas a casa, siempre tienes materia sobre la que pensar. Piensas: 'debería estar haciendo esto', y te sientes culpable por estar sentado la mitad del tiempo."

Los sentimientos de culpabilidad y frustración, comunes entre los profesores, pueden producirles profundas y graves perturbaciones. Esto no quiere decir que la culpabilidad sea intrínsecamente mala para ellos ni que sus efectos sean siempre lesivos. Como pueden atestiguar muchos sacerdotes, un leve sentimiento de culpabilidad puede ser bueno. En efecto, según TAYLOR, "el reconocimiento de la culpa es el primer paso para la salvación"[3]. El esfuerzo de reparación que

---

Kegan Paul; y NIAS, J. (1989): *Primary Teachers Talking*, Londres, Routledge & Kegan Paul. Sobre la *incertidumbre*, véanse: JACKSON, P. (1988): *The Practice of Teaching*, Nueva York, Teachers College Press; y ROSENHOLTZ, S. (1989): *Teachers' Workplace*, Nueva York, Longmans. Sobre la *creatividad*, véase: WOODS, P. (1990): *Teacher Skills and Strategies*, Londres y Nueva York, Falmer Press. Sobre la *satisfacción*, véase: NIAS, J. (1981): "Teacher satisfaction and dissatisfaction: Herzberg's 'two-factor' hypothesis revisited", *British Journal of Sociology of Education, 2* (3), págs. 235-246.

[2] Como aparece, por ejemplo, en: NIAS, J. (1989): *Primary Teachers Talking*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

[3] TAYLOR, G. (1985): *Pride, Shame and Guilt: Emotions of Self-Assessment*, Nueva York, Clarendon Press, pág. 101.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

se deriva de la necesidad o del deseo de expiar la culpa puede ser un poderoso estímulo para el cambio personal y la reforma social. La culpa experimentada en modestas proporciones puede constituir un gran acicate para la motivación, la innovación y el perfeccionamiento[4]. Pero, tal como a menudo hablan de ella los profesores, cuando la culpabilidad se relaciona con sentimientos abrumadores de frustración o de ansiedad, puede llegar a ser desmotivadora e incapacitante para el trabajo y la vida del sujeto.

Aunque la culpabilidad constituye un profundo problema personal para muchos profesores, también debemos recordar, como sostiene persuasivamente C. Wright MILLS, que, en muchos de nuestros problemas personales está la clave de problemas públicos urgentes. El reto de la imaginación sociológica, dice, consiste en iluminar la conexión entre ambos[5]. De acuerdo con el lema de MILLS, en este capítulo me propongo comprender e interpretar parte de la dinámica emocional de la culpabilidad de los profesores y situarla en el contexto social de la enseñanza, en la forma en que se estructura y organiza el trabajo docente.

En la enseñanza, existen tanto *trampas culpabilizadoras* como *disculpas*. Las *trampas culpabilizadoras* son las pautas sociales y de motivación que delinean y determinan la culpabilidad de los profesores; pautas que impulsan a muchos docentes hacia unos estados emocionales que pueden ser poco remuneradores, desde el punto de vista personal, e improductivos, desde el punto de vista profesional, y que los aprisionan en ellos. Las *disculpas* son las diferentes estrategias que adoptan los profesores para soportar, negar o reparar esta culpabilidad. Son maneras de afrontar o responder a la culpabilidad que han ido acumulando con los años[6]. Entre las principales disculpas utilizadas en la enseñanza están la indefensión, el abandono, el cinismo y la negación. Las conductas de los profesores que, en otra situación, parecerían irracionales, despreocupadas o improductivas, aparecen a una luz muy diferente cuando se comprende que están regidas e impulsadas por la culpabilidad. Las estrategias que adoptan los profesores para afrontar unas proporciones no deseables de culpabilidad pueden llevarles a consecuencias aún menos deseables en su conducta. En este sentido, la culpabilidad constituye más un problema en cuanto generadora de otros problemas que en sí misma. En palabras de la madre de Hamlet: "La culpa está rebosante de torpe envidia. Se derrama por temor a ser derramada"[7]. En el transcurso de este capítulo, veremos cómo surgen y resurgen estas consecuencias del sentimiento de culpabilidad del profesor en su trabajo. No obstante, mi principal preocupación se refiere a las trampas culpabilizadoras presentes en la enseñanza; a las condiciones sociales del trabajo del docente que generan, en primer lugar, un exceso de culpabilidad.

---

[4] CARROLL, J. (1985): *Guilt*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

[5] MILLS, C. W. (1963): *The Sociological Imagination*, Harmondsworth, Penguin. (Trad. cast.: *La imaginación sociológica*. México, Fondo de Cultura Económica, 1986, 11.ª ed.)

[6] En este sentido, el uso que hago de la expresión "disculpa" difiere en cierta medida del convencional. En su uso corriente, la disculpa es una carga emocional que un individuo echa sobre otros, haciéndolos responsables de su mala suerte o de su error. Aquí, sin embargo, entiendo la disculpa como la forma de comportarse las personas a consecuencia de *sus propias* experiencias de culpabilidad.

[7] Tomado de *Hamlet*, Acto II, Escena I. (Trad. cast.: *Hamlet*. Marid, Cátedra, 1992.) En: SHAKESPEARE, W. (1966): *Complete Works*, Londres, Oxford University Press, pág. 19.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Dos tipos de culpabilidad

En su ensayo "The politics of guilt", Alan DAVIES dice que "en el centro del sentimiento de culpabilidad está la autodecepción, la sensación de haber actuado de manera inconveniente, sin dar la talla, de haber traicionado un ideal, una norma o un compromiso personal"[8]. El trabajo de DAVIES pone de manifiesto dos formas concretas de esa culpabilidad: la *culpabilidad persecutoria* y la *culpabilidad depresiva*. La *culpabilidad persecutoria* se deriva de realizar algo prohibido o de no conseguir hacer lo que esperan de nosotros una o más autoridades externas[9]. En la enseñanza, la culpabilidad persecutoria es la que acompaña las exigencias de rendición de cuentas y los controles burocráticos. Esa culpabilidad tiene que ver con las tareas antecedentes que no se han realizado. También prevé y examina el futuro, evaluando las acciones posibles para ver si se ajustan a las demandas y requisitos de las autoridades externas a la propia clase.

La culpabilidad persecutoria es aquella que lleva a muchos profesores a concentrarse en completar los contenidos prescritos, en vez de dejarlos de lado o transformarlos para desarrollar materiales y enfoques propios más interesantes. Es la culpabilidad que inhibe la innovación en las materias "básicas" por temor al descenso de las puntuaciones de las pruebas, de las que, en último término, se responsabiliza al profesor. Es la culpabilidad que estimula la aquiescencia manifiesta, aunque superficial, con innovaciones imprevistas o cuya validez y aplicación práctica son dudosas, cuando el diálogo abierto y la crítica constructiva de la innovación y los problemas que suscita podrían constituir un fundamento más productivo del cambio,

La *culpabilidad depresiva*, como toda culpabilidad, tiene en gran parte sus orígenes en la primera infancia. Parece que surge de los primeros impulsos agresivos que se sienten ante un objeto amado, en especial la madre. La experiencia emocional de la madre que comprende y recibe con agrado los intentos del niño para reparar esa culpabilidad da lugar a unos intentos aprendidos de "reparar y reponer; de dar y no siempre de recibir y agotar"[10]. Más adelante, la culpabilidad depresiva aparece en situaciones en las que "los individuos sienten que han pasado por alto, traicionado o no han protegido a las personas y valores que simbolizan su objeto interno bueno"[11]. En la edad adulta, esta culpabilidad depresiva se deriva de "tener que admitir... [que uno ha]... injuriado, traicionado o no ha protegido un objeto interno bueno o su repesentación externa"[12].

La culpabilidad depresiva quizá alcance su máxima intensidad cuando nos damos cuenta de que podemos dañar o desatender a quienes están a nuestro cuidado, al no satisfacer sus necesidades o no prestarles suficiente atención. Cuando no hemos actuado, basándonos en nuestras primeras sospechas de que uno de nuestros alumnos era objeto de abusos en su casa; cuando descubrimos, gracias a uno de los padres que, aunque no lo manifieste, uno de nuestros alum-

[8] DAVIES, A. F. (1989): *The Human Element: Three Essays in Political Psychology*, Harmondsworth, Penguin.

[9] Véase también: TAYLOR, *op. cit.*, nota 3.

[10] DAVIES, *op. cit.*, nota 8, pág. 59.

[11] *Ibíd.*

[12] *Ibíd.*, pág. 65.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

nos considerado como bueno, de elevado rendimiento, se asusta cuando alzamos la voz para reprender; cuando no tenemos tiempo de escuchar el problema de un niño ni paciencia para prestar atención a sus pensamientos vacilantes, es posible que experimentemos la culpabilidad depresiva en nuestro trabajo.

Quienes desempeñan profesiones asistenciales, imbuidos, como están, del impulso a reparar y reponer, se muestran especialmente predispuestos a la culpabilidad depresiva. Por ejemplo, las enfermeras son muy susceptibles a los sentimientos de culpabilidad cuando las exigencias del trabajo las distraen de atender a las personas [13]. Y como veremos pronto, los maestros cuyos objetivos están muy marcados por el compromiso de cuidar a los alumnos, sobre todo los docentes de niños pequeños, también son muy dados a la culpabilidad depresiva.

Para algunos autores, el problema de la culpabilidad depresiva y de cómo afrontarla no es sólo un tema psicológico, sino también una cuestión filosófica de opción moral. RAWLS, por ejemplo, describe la culpabilidad como una emoción moral sentida cuando reconocemos que hacemos daño a otros. Según RAWLS, esa culpa no sólo perjudica a los individuos. También transgrede un principio moral de derecho [14]. En este sentido, más moralista, la distinción entre la culpabilidad depresiva y la persecutoria se parece más a la que establece R. D. LAING entre la culpa *verdadera* y la *falsa*.

> La auténtica culpa es la culpabilidad ante la obligación que uno tiene consigo mismo. La culpa falsa es una culpabilidad sentida por no ser lo que otras personas creen que uno debe ser o asumen que es [15].

El contraste entre la culpa auténtica y la falsa y la definición de la culpabilidad en términos morales puede arrojar una pesada carga de responsabilidad sobre los profesores y otros profesionales asistenciales, como si la culpa "auténtica" y su resolución fuesen sobre todo una cuestión de opción personal, de principio moral; de valores y virtud. No obstante, en el contexto de la enseñanza, hacer o no lo correcto es más que una simple cuestión de opción moral personal. También supone un contexto de atención y el grado en que este contexto facilita o restringe el ejercicio de esa opción. Por ejemplo, puede impedirse a los profesores que hagan lo correcto o que cuiden a las personas como desean mediante dilemas insolubles o limitaciones imposibles. En realidad, en tales dilemas y limitaciones se sitúan los orígenes de la culpabilidad del docente, de la incapacidad para hacer las cosas correctas o buenas. La culpabilidad del profesor y su resolución son, a este respecto, tanto cuestiones de limitaciones y expectativas ocupacionales como de responsabilidad y opción individuales. Estas pautas de limitación y expectativa constituyen las *trampas culpabilizadoras* de la enseñanza.

---

[13] MENZIES, H. (1989): *Fast Forward and Out of Control: How Technology Is Changing Our Lives*, Toronto, Macmillan.

[14] RAWLS, J. (1971): *A Theory of Justice*, Cambridge (MA), Harvard University Press. (Trad. cast.: *Teoría de la justicia*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1979.)

[15] LAING, R. D. (1969): *Self and Others*, Harmondsworth, Penguin, pág. 107.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Las trampas culpabilizadoras

Sostengo que las trampas de la culpabiliad de la enseñanza están socialmente situadas en la intersección de cuatro vías específicas de determinación y motivación en el trabajo de los profesores: el compromiso con los objetivos de atención y educación, el carácter abierto de la tarea, las presiones a favor de la rendición de cuentas y la intensificación y la apariencia de perfeccionismo. Estas cuatro vías de determinación crean unas combinaciones poderosas y complicadas de culpabilidades depresiva y persecutoria en la vida de trabajo de muchos profesores que plantean graves problemas con respecto a su eficacia e integridad. Revisaré brevemente dos de las vías indicadas, dado que ya he expuesto los problemas que suscitan en los capítulos anteriores. Pero la primera y la última vías de determinación son más complejas y difíciles y les dedicaré mayor atención.

1. *Compromiso con la atención*

El compromiso con los objetivos de atención y educación constituye un punto significativo de origen de la culpabilidad depresiva de los docentes. Cuanto más importante es la atención a las personas para un profesor, más devastadora es, desde el punto de vista emocional, la vivencia de no haberla prestado. A este respecto, cuanta más atención se concede, más probable es la susceptibilidad a la culpabilidad depresiva del interesado. Por tanto, una cuestión clave es: ¿qué grado de exclusividad y amplitud ha de tener el compromiso con la atención a las personas? ¿Los sentimientos abrumadores de culpabilidad constituyen el coste inevitable de esta atención? ¿O acaso son el resultado de una clase de compromisos de atención cuyos efectos son restrictivos o destructivos?

No cabe duda de que el compromiso de los profesores de escuela elemental hacia la atención a las personas es particularmente fuerte. Figura entre las razones más señaladas para convertirse en maestros de niños pequeños[16]. Para ellos, es también un importante motivo de satisfacción en el trabajo[17]. Con frecuencia, los maestros elementales sienten preocupación, afecto e, incluso, amor por sus alumnos. Es más, la obra de Nias muestra que, aunque la ética de la atención, la educación y la unión se considera a menudo una cualidad corriente y quizá incluso, característica de la moralidad y de las relaciones interpersonales de las mujeres, los sentimientos de atención, afecto y amor a los alumnos también están presentes en la inmensa mayoría de los maestros de primaria que entrevistó[18]. Las metáforas con las que estos docentes caracterizan su enseñanza —metáforas que los retratan como "salvadores" o "refugios"— re-

[16] Book, C., y Freeman, D. J. (1986): "Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates", *Journal of Teacher Education, 37* (2), págs. 47-51.

[17] Lortie, D.: *Schoolteacher, op. cit.*, nota 1; Nias, J.: *op. cit.*, nota 2.

[18] Nias, J., *op. cit.*, nota 2. Las cualidades de atención y asistencia, relacionadas con el género, en cuanto principios de juicio moral y de relación humana, se exponen en: Gilligan, C. (1982): *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge (MA), Harvard University Press.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

velan también la primacía de la orientación asistencial de la enseñanza elemental [19]. Las premisas de cordialidad, amor y autoestima subyacen a la vida y el trabajo de muchos de estos maestros de primaria, sometidos a estrecha observación, mucho más que los principios del aprendizaje cognitivo o la eficacia instructiva.

En consecuencia, la atención a las personas parece fundamental en la ética y la organización de la enseñanza elemental. Sin embargo, la atención tiene muchos significados posibles y es importante analizar cuáles son más relevantes para los maestros elementales. ¿Qué forma adopta la atención a las personas para ellos? ¿Qué principios materializa?

En lo fundamental, las pruebas que tenemos indican que los maestros, como muchos miembros de otras "profesiones asistenciales", interpretan la atención a las personas como la experiencia interpersonal de entrega, unión, cordialidad y amor humanos. Esta asociación de la atención a las personas con la afiliación y afecto interpersonales es corriente, tanto en el plano filosófico como en el práctico, pero hay otras interpretaciones y realizaciones posibles de la atención a las personas [20]. En el campo de la enfermería por ejemplo, WATSON dice que

> la atención humana en la enfermería... no es sólo una emoción, preocupación, actitud o deseo benevolente. La atención es el ideal moral de la enfermería, cuyo fin es la protección, el refuerzo y la preservación de la dignidad humana. La atención humana supone valores, la voluntad y el compromiso con el cuidado, el conocimiento, las acciones de ayuda y el ser consecuente [21].

El trabajo de WATSON pone de manifiesto que la atención humana encierra más aspectos que la simple relación interpersonal. En este sentido más amplio, la atención lleva consigo tanto responsabilidades sociales y morales como interpersonales.

El trabajo de NIAS indica que una minoría de los maestros británicos de primaria está en condiciones de situar la atención a las personas en una perspectiva semejante a ésta, de valorarla al lado de otros compromisos educativos y en conjunción con ellos [22]. Para esta minoría, "'atender a los niños era enseñar bien y aceptar la necesidad de un perfeccionamiento personal continuado". "La mayoría de estos maestros", sigue NIAS, "se consideraban también interesados tanto por las ideas educativas como por los aspectos prácticos de la enseñanza". Para ellos, dice NIAS, "la atención no era una opción blanda" [23].

Sin embargo, de acuerdo con NIAS, parece que sólo una minoría de maestros elementales y de primaria puede establecer o efectúa estas conexiones. Para muchos, los objetivos de la atención personal priman sobre todos los demás. Más aún, hay pruebas de que una orientación estricta o exclusiva de la atención a las

---

[19] CROW, N. (1991): "Personal perspectives on classroom management". Comunicación presentada en la *American Educational Research Association Annual Conference:* Chicago, 3-7 de abril.

[20] Véase, por ejemplo: NODDINGS, N. (1984): *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley (CA), University of California Press.

[21] WATSON, J. (1988): *Nursing: Human Science and Human Care: A Theory of Nursing*, Nueva York: National League for Nursing, pág. 29.

[22] NIAS, *op. cit.*, nota 2, pág. 41.

[23] *Ibíd.*

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

personas de un modo individualizado puede llevar, en realidad, a un menor grado de atención.

Por ejemplo, BOOK y sus colaboradores descubrieron que los candidatos a maestros suelen resaltar los aspectos interpersonales de la enseñanza, minimizando los académicos[24]. Estos autores advierten que, cuando la enseñanza se considera como una extensión de los tipos de atención y de relaciones de cariño que tipifican la paternidad y la maternidad, disminuye el valor otorgado por los maestros a las asignaturas de pedagogía y a las actitudes profesionales. De un modo semejante, en el contexto de los servicios comunitarios de salud para los retrasados mentales, JENSEN demuestra que, cuando la atención se considera como una extensión de las relaciones familiares, los profesionales de los servicios comunitarios de salud pueden quedar atrapados en prácticas descuidadas que contradigan sus compromisos con la atención a las personas[25]. El temor a inmiscuirse en la intimidad y la preocupación por respetar los deseos de los pacientes, dio lugar a que un enfermo no tomase una comida caliente porque nadie le había enseñado a utilizar el horno; a otro paciente, a padecer una falta de higiene dental; a un tercero, a ducharse vestido, etcétera. A causa de la preocupación por la atención personal, dice JENSEN, se hacía un análisis insuficiente de los problemas, se utilizaban poco los conocimientos profesionales y reinaban la indecisión y el abandono a causa de la falta de diálogo y de consenso sobre las intervenciones necesarias. De modo parecido, en el contexto de la escuela elemental, una maestra, estudiada intensivamente por CROW, que tenía un profundo compromiso con la atención a sus alumnos y su comodidad, era reacia a quebrar estos principios manifestando su autoridad con respecto a ellos y desarrollando sus destrezas de gestión. La paradoja se hizo patente en los resultados. La atención no era la solución. "Cada día era una batalla para controlar a los alumnos." La clase dejó de ser un "refugio", "era un lugar desagradable, una zona de guerra"[26].

Cuando los objetivos de atención a las personas están equilibrados con los de la dirección del grupo y la eficacia instructiva y cuando la atención se construye en términos sociales y morales, tanto como interpersonales, su contribución a la calidad de la educación puede ser excepcionalmente valiosa. En efecto, se ha descubierto que una fuerte orientación hacia la atención personal, equilibrada con otros objetivos, como los dirigidos a facilitar un trabajo centrado en un tema y que suponga un desafío intelectual, está íntimamente relacionada con un clima escolar positivo que, a su vez, favorece el rendimiento de los alumnos[27]. Pero, cuando los maestros se centran en una atención entendida de forma demasiado estricta, demasiado exclusiva y excesiva, los costes pueden superar con facilidad sus beneficios: costes de eficacia instructiva, de consenso colegial e incluso, como hemos visto, de la misma atención. Parece, pues, que los maestros *pueden* prestar una atención excesiva. Pueden quedar comprometidos tanto *por* la atención como *hacia* ella.

---

[24] BOOK y FREEMAN, *op. cit.*, nota 16.

[25] JENSEN, K. (1991): "Beyond virtue and command: a study of care". Comunicación presentada en la *American Educational Research Association Annual Conference,* Chicago, 3-7 de abril.

[26] CROW, *op. cit.*, nota 19, pág. 11.

[27] MORTIMORE, P.; SAMMONS, P.;STOLL, L.; LEWIS, D., y ECOLE, R. (1988): *School Matters*, Berkeley (CA), University of California Press.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

En los últimos años, se ha puesto de moda prestar atención al conocimiento personal de los maestros, a la voz que esto articula y a la atención personal que expresa[28]. En muchos aspectos, este interés especial ha resultado útil, al corregir el olvido en que habían caído las voces de los docentes, quedando excluidas de la investigación y la política educativas durante muchos años. Pero, en muchos casos, quienes nos han ayudado a escuchar la voz de los maestros han ido más allá de la comprensión humanística, llegando a la celebración y el apoyo acríticos de la misma. El hecho de tener en cuenta las preocupaciones de los docentes respecto a la atención personal ha corregido el sesgo histórico hacia la eficacia y la racionalidad técnicas[29]. Es evidente que la atención personal corresponde a los maestros. Pero hemos visto que los compromisos con la atención personal de carácter reducido y absolutista también pueden contribuir a la formación de una trampa que lleve a la ineficacia, las posturas posesivas y la culpabilidad. Si podemos reconstruir nuestros compromisos con la atención personal de manera que asumamos una perspectiva social y moral más amplia y equilibremos nuestros compromisos con otros, que también son importantes desde el punto de vista educativo, es posible evitar la trampa de la culpabilidad. No se trata de animar a los maestros para que presten menos atención a las personas o se desentiendan de ellas[30]. Más bien, hay que atenderlas mejor y ofrecerles más que la simple atención.

2. *La apertura de la enseñanza*

Un segundo componente de las trampas culpabilizadoras de la enseñanza es el carácter abierto de la tarea. La enseñanza es "una historia interminable"[31]. El trabajo nunca termina; la tarea nunca está hecha[32]. Siempre hay más cuadernos que corregir, más clases que preparar y más atención que prestar a nuestros alumnos.

Como vimos antes, en muchas sociedades occidentales, la enseñanza está rodeada por notorias incertidumbres que pueden crear insatisfacciones y frustraciones en los profesores. Como vimos en el capítulo anterior, es curioso que, en países como Francia, en donde la tarea docente está definida en términos académicos más estrictos, los maestros manifiestan niveles superiores de satisfacción con su trabajo[33]. En Francia, está claro cuándo se finaliza una tarea a satisfacción. Pero, en otros lugares, la enseñanza se define en sentido muy amplio,

---

[28] Véase, por ejemplo: ELBAZ, F. L. (1983): *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*, Londres, Croom Helm; CLANDININ, D. J. (1986): *Classrooms Practice: Teacher Images in Action*, Londres y Filadelfia, Falmer Press; CONNELLY, F. M., y CLANDININ, D. J. (1988): *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*, Nueva York, Teachers College Press.

[29] NEUFELD, J. (1991): "Curriculum reform and the time of care", *Curriculum Journal, 2* (3), páginas 285-300.

[30] JENSEN, *op. cit.*, nota 25.

[31] NEUFELD, *op. cit.*, nota 29, pág. 296.

[32] FLINDERS, D. (1988) "Teacher isolation and the new reform", *Journal of Curriculum and Supervision, 14* (1).

[33] BROADFOOT, P., y OSBORN, M. (1988): "What professional responsibility means to teachers: National contexts and classroom constraints", *British Journal of Sociology of Education, 9* (3), páginas 30-51.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

tanto en términos sociales y emocionales como en los académicos. El papel del profesor es difuso y no está definido en absoluto con claridad. En una profesión que carece de unos conocimientos básicos reconocidos y de normas técnicas aceptadas, no existen criterios de éxito que gocen de aprobación profesional. Y en el nivel escolar, en donde persisten las tradiciones de aislamiento del maestro, tal como a menudo se mantienen, ni siquiera hay posibilidad de acuerdos de colaboración ni de reducción de la incertidumbre en comunidades de docentes más reducidas.

Así, aunque los profesores crean que es importante atender a las personas, en estas circunstancias, nunca pueden prestarles, en realidad, bastante atención. No existen criterios comunes de lo que constituye un cuidado aceptable o adecuado. *Más importante aún, no hay consenso sobre sus límites,* sobre lo que, desde una perspectiva realista, puede conseguirse a través del propio trabajo. Sin unas normas comprendidas por todos, es fácil que los profesores experimenten un sentimiento profundo de estar lesionando a quienes atienden. Sobre todo, al principio de la carrera profesional, pueden verse impulsados a hacer más para prestar más atención. La enseñanza puede transformarse en un proceso sin fin de constante donación. Lo que convierte a muchos en candidatos a la quiebra profesional.

Las bolsas y carteras que llevan los maestros, los montones de trabajo que llevan a casa, en el caso de que puedan disponer de algún momento para corregir algunos ejercicios o preparar algunas pruebas, sólo para regresar a la escuela con la mayor parte de ellos sin corregir, llevándolos otra vez a casa la tarde siguiente y la otra y la de más allá (como la carga del peregrino, éstas son las cargas simbólicas de la culpabilidad que los docentes llevan consigo). Cuanto mayor es la bolsa, ¡mayor la culpa! Uno de los casos más graves que conozco es el de un profesor con tantas bolsas que ¡tuvo que comprar otra mayor para meter en ella las demás! Dejar atrás el trabajo es dejar atrás la atención a las personas y, con ello, las necesidades e intereses de los niños. Y esto resulta muy duro para los profesores.

Cuando los compromisos apasionados con la atención a las personas se combinan con unos criterios vagos para juzgar su realización, el resultado es la culpabilidad y la quiebra profesional. En respuesta a estas dificultades, la bibliografía que defiende unas formas de colegialidad más fuertes y la sensación colectiva de certeza en las comunidades de profesores ofrece un repertorio esperanzador de respuestas constructivas, porque, si pueden establecerse unas normas y unos límites comunes en las comunidades profesionales de docentes en el nivel de la escuela, es probable que puedan alejarse los sentimientos excesivos de culpabilidad y puedan evitarse las consecuencias lesivas de la quiebra profesional, las posturas cínicas y otras respuestas por el estilo. En consecuencia, otra posible solución al exceso de culpabilidad puede consistir en el desarrollo de formas más fuertes de colegialidad y de una sensación de certeza en las pequeñas comunidades profesionales de docentes en el nivel de la escuela.

3. *Rendición de cuentas e intensificación*

Aunque la atención a las personas y la apertura constituyen los principales puntos de origen de la culpabilidad depresiva de los profesores, la rendición de cuentas y la intensificación son los determinantes primordiales de la culpabilidad persecutoria. Los estudios sobre el trabajo de los maestros, incluyendo los datos

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

mencionados en el capítulo anterior, ponen de manifiesto las importantes y cada vez mayores exigencias de rendición de cuentas con el paso de los años[34]. El cumplimentar formularios, las reuniones, las entrevistas con los padres, sistemas más exhaustivos de redacción de informes, orientaciones curriculares definidas con mayor rigidez se han expandido y proliferado. Los profesores tienen que prestar más atención y de modo más consciente a las expectativas externas, cada vez más rigurosas, así como también al conjunto, más amplio, de personas y grupos de intereses, a menudo enfrentados.

Hemos visto también que la rendición de cuentas ha ido acompañada por la intensificación del proceso de trabajo en la enseñanza, a medida que se comprimían más el tiempo y el espacio en el mundo postmoderno. Aunque no hay acuerdo sobre la medida de esta intensificación, sobre el grado en que los profesores y sus federaciones la han hecho frente con éxito y sobre el período de tiempo en que se ha desarrollado, incluso los críticos más severos tienen que reconocer que gran parte de la intensificación en la enseñanza se ha producido en los últimos tiempos[35]. Las demandas de tiempo de la enseñanza han adquirido mayor densidad, las múltiples innovaciones han tenido que adaptarse, la integración de alumnos con necesidades especiales en clases ordinarias ha requerido una planificación adicional y la participación en las decisiones también ha exigido dedicar más tiempo. Incluso los modelos más vanguardistas de liderazgo educativo, en forma de liderazgo transformacional, definen, en parte, su éxito en términos de su capacidad para conseguir que la mano de obra docente haga esfuerzos extraordinarios[36].

La rendición de cuentas y la intensificación constituyen un potente combinado para inducir sentimientos de culpabilidad persecutoria: preocupaciones y temores constantes de no haber satisfecho o no poder cumplir las cada vez mayores expectativas. Pero, aún más, las apremiantes exigencias de rendición de cuentas y de intensificación pueden superar de tal modo las exigencias del tiempo fijado para la enseñanza que quedará muy poco espacio para los momentos informales, intersticiales, en los que poder demostrar la atención y la preocupación por las personas, en los que cumplir el verdadero objetivo que muchos profesores creen que constituye el núcleo central de su trabajo. Por ejemplo, NEUFELD

---

[34] Véase: HARGREAVES, A.: "Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration", en: BLASE, J. (ed.) (1991): *The Politics of Life in Schools*, Nueva York, Sage; y APPLE, M., y JUNGCK, S.: "You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, techonology and control in the classroom". (Trad. cast.: "No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula", *Revista de Educación*, n.º 291, 1990, págs. 149-172.) En: HARGREAVES, A., y FULLAN, M. (eds.) (1992): *Understanding Teacher Development*, Londres, Cassell, y Nueva York, Teachers College Press.

[35] APPLE, M. (1986): *Teachers and Texts*, Nueva York, Routledge & Kegan Paul (Trad. cast.: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, Paidós-M.E.C., 1989.); y DENSMORE, K.: "Professionalism, proletarianization and teacher's work". (Trad. cast.: "Profesionalismo, proletarización y trabajo docente.) En: POPKEWITZ, T. (ed.) (1987): *Critical Studies in Teacher Education*, Lewes, Falmer Press. (Trad. cast.: *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y Práctica*. Valencia, Servei de Publicacions de la Universitat de València, 1990, páginas 119-147.)

[36] LEITHWOOD, K., y JANTZI, D. (1990): "Transformational leadership: How principals can help reform school cultures". Comunicación presentada en la *American Educational Research Association Annual Conference*, Boston (MA), abril.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

descubrió que las demandas de tiempo para la evaluación basada en la actuación, dentro del contexto de un nuevo programa de aprendizaje activo, reducían significativamente el tiempo a disposición de los profesores para atender a sus alumnos, escuchando sus problemas personales o reuniéndolos al final de la *jornada para leer un cuento*[37]. Los maestros de primaria de Inglaterra y Gales manifestaron preocupaciones similares cuando trataban de hacer frente a la proliferación de exigencias curriculares y de evaluación derivadas del *National Curriculum*[38]. En realidad, es tan intensa la sensación de pérdida de capacidad de estos maestros para cumplir los objetivos fundamentales de atención a las personas que NIAS, al revisar sus respuestas, utiliza el término *duelo* como indicador dramático adecuado de la gravedad de sus reacciones emocionales. En este sentido, la rendición de cuentas y la intensificación pueden ser las fuentes primordiales de la culpabilidad depresiva de los profesores.

4. *La apariencia de perfeccionismo*

Las exigencias de rendición de cuentas y de intensificación pueden sentirse en forma especialmente aguda cuando materializan puntos de vista peculiares de considerar correcta (y, por implicación, incorrecta) la práctica[39]. Más adelante, documentaré cuántas expectativas sobre los profesores incluyen determinados modelos de pericia y de competencia que distinguen la práctica buena de la mala, la que está de moda de la que no lo está. Estos modelos singulares y modernistas, que se basan a menudo en afirmaciones demasiado confiadas en los presuntos descubrimientos de la investigación sobre la práctica eficaz, hacen difícil que los profesores pongan en común su pericia y menos aún que confíen sus dudas, porque una práctica diferente puede considerarse como mala. Su misma competencia como docentes puede quedar en suspenso. Como decía un participante en un estudio de las respuestas de los profesores a los programas de ayuda al empleo (EAP*), realizado por Betty TUCKER:

> Los profesores no quieren buscar ayuda por los cauces normales. Quieren algo que sea anónimo. Tienen miedo de no dar la talla, de que alguien pueda pensar que no están haciendo un buen trabajo. Los profesores son los profesionales más duros consigo mismos. No queremos que nadie nos observe en clase porque puede que hiciésemos algo que no estuviese bien. Podríamos hacer algo que no deberíamos hacer. Hemos estado tan programados respecto a que hay formas correctas de hacer las cosas, que no queremos que nadie descubra lo que sucede en nuestra clase. Aunque estemos realizando un buen trabajo, todavía nos ponemos nerviosos si alguien nos observa. Nuestras formas de actuar pueden estar anticuadas y no concordar con los métodos más recientes. Como colectividad profesional, somos muy inseguros... Ya sabes, creemos que no podemos cometer un error. No debes tener dificultades en ningún sitio y, si las tienes en tu vida familiar, nunca pueden reflejarse en clase.

---

[37] NEUFELD, *op. cit.*, nota 29.

[38] OSBORN, M., y BROADFOOT, P. (1991): "The impact of current changes in English primary schools on teacher professionalism". Comunicación presentada en la *American Educational Research Association Annual Conference,* Chicago, abril.

[39] Véase el Capítulo VIII.

* EAP: *Employee Assistance Program. (N. del T.)*

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Nada tiene de sorprendente que muchos profesores experimenten lo que David HARGREAVES llama "ansiedad de competencia fundamental" ante la posibilidad de parecer incompetentes a sus colegas y a sí mismos[40]. Se acepta en general que esa ansiedad se deriva, en parte, de la inexistencia de un conocimiento técnico básico seguro para la profesión docente. Pero también se deriva de la imposición arbitraria de unas expectativas para la docencia en torno a un único modelo de competencia, en vez de un modelo múltiple; expectativas que quizá no casen muy bien con el yo personal del profesor o con el contexto en el que éste trabaja.

Más aún, las ansiedades de competencia pueden intensificarse cuando el ámbito público de la actuación docente se segrega y divorcia del ámbito privado de los sentimientos personales; cuando la vida profesional y la personal se mantienen estrictamente desligadas. El trabajo de NIAS y sus colaboradores indica que las culturas de confianza y apoyo, presididas por una estrecha colaboración, respetan y celebran la interpenetración de la vida personal y la profesional en las comunidades de docentes[41]. En las culturas de colaboración, los maestros revelan gran parte de sus identidades privadas, se convierten en amigos además de ser colegas y, si aparecen días malos o surgen problemas personales, los profesores se muestran indulgentes y ofrecen ayuda práctica a sus compañeros en apuros.

Muchos docentes no trabajan en el seno de culturas cooperativas de confianza y apoyo. En tales circunstancias, en las que no pueden airearse las dudas ni compartirse los problemas, los profesores pueden quedar atrapados, viéndose obligados a construir y mantener una apariencia de perfeccionismo. Los problemas personales *influyen* en la actuación profesional. Como decía un maestro que participó en el estudio de los EAP de TUCKER, "es muy difícil coger tu otro yo y colgarlo en una percha, cerrando la puerta después". Sin embargo, en muchos casos, confesar o confiar dificultades personales supone manifestar signos de incompetencia, insuficiencia o ineptitud. A una maestra cuyo marido abusaba de ella le advirtieron que no hablara de sus problemas familiares "porque si saltaban a la luz, no querrían que trabajase en la escuela, porque si mi marido era tan violento, podría venir y hacer daño a los niños". El simple hecho de que vean que un profesor acude a un EAP para solicitar ayuda puede interpretarse como un indicio de ineptitud profesional, impidiendo, por tanto, aprovechar las oportunidades de promoción.

> No te haces idea de cómo ven esto algunos directores y administradores. Pueden considerarlo como un problema de personalidad, un indicio de que no puedes afrontar la responsabilidad, de que es demasiado para ti o algo por el estilo. Se supone que eres un ejemplo para quienes tienes a tu cargo. Si tus problemas llegan a conocerse, pueden rechazarte para un ascenso.

En los distritos escolares católicos, en donde los límites entre la Iglesia, el Estado y la familia están a menudo desdibujados por la asunción eclesiástica de

[40] HARGREAVES, D.: "The occupational culture of teaching", en: WOODS, P. (ed.) (1982): *Teacher Strategies*, Londres, Croom Helm.

[41] NIAS, J.; SOUTHWORTH, G., y YEOMANS, R. (1989): *Staff Relationships in the Primary School*, Londres, Cassell.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

la autoridad moral para la regulación de la vida familiar, el temor a mostrarse como uno es y sus consecuencias a efectos de la actuación profesional se agudizan especialmente. Los maestros pueden verse atrapados en unas relaciones familiares abusivas e insostenibles porque la separación y el divorcio pueden ir en detrimento del desarrollo profesional, sobre todo en términos de ascensos. Por ejemplo, el director de la escuela en donde trabajaba una maestra que participó en el estudio de los EAP y desempeñaba sus funciones en un distrito católico le advirtió de que no citara en su *curriculum vitae* que pertenecía a un grupo católico de divorciados porque esto podría obstaculizar sus perspectivas de ascenso.

En concreto, las maestras, atrapadas entre la presión de unas elevadas expectativas en su centro de trabajo y la vaga posibilidad de la reprobación religiosa y moral con respecto a su vida familiar, pueden encastillarse en una búsqueda implacable del perfeccionismo personal y profesional que les impone la "doble carga" del trabajo y el hogar. Si juzgan que su comportamiento personal y profesional es deficiente, pueden "trabajar con mayor empeño". Una directora de personal que participó en el estudio sobre los EAP señalaba:

> A veces, las mujeres están en una situación en la que casi todas las personas que tienen a su alrededor se apoyan de alguna manera en ellas. Es una aceptación en la que no hay quejas. Nos limitamos a hacerlo lo mejor posible. Nos contenemos. Una estrategia de afrontamiento consiste en permanecer trabajando. A veces, parece que la solución consiste en actuar con mayor afán en casa y trabajar con mayor empeño en [la escuela], pero ésa no es la verdadera solución.

No obstante, la culpabilidad y el perfeccionismo que se derivan de la separación de los ámbitos público y privado de la vida de los docentes no son exclusivos de las mujeres. Como comentaba un profesor que participó en el estudio sobre los EAP:

> Se parte de la base de que tú no tienes problemas. El chauvinismo está vivo y goza de buena salud. A los hombres todavía no se nos permite ser sensibles. Aún no se nos permite llorar... Se supone que hay que actuar de común acuerdo. No puedes mostrar debilidad de ninguna manera, modo o forma. Lo más peligroso es manifestar: "Yo no puedo con este crío". Si pides ayuda al director, la petición se vuelve contra ti en forma de nota negativa: no eres capaz de afrontar determinadas situaciones. La regla no escrita dice que, si pretendes conseguir tu [contrato] permanente, no vayas al despacho del director; soluciona tus problemas.

El proceso del perfeccionismo es fundamental para la determinación y definición de la culpabilidad del profesor. Paradójicamente, ese perfeccionismo es, de por sí, una imperfección. Tanto en opinión de los docentes como en la bibliografía popular de autoayuda, esta apariencia se considera y se trata a menudo como un atributo personal, psicológico. Sin embargo, no es un simple producto de tendencias personales irracionales y tratables. En gran parte, la dinámica emocional del perfeccionismo se estructura también por medio de las presiones intensificadoras del centro de trabajo, a través de modelos singulares de pericia que imposibilitan la puesta en común e impiden que surjan las posibles insuficiencias; y gracias a la separación de los problemas personales de la actuación profesional por mie-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

do a poner de manifiesto los errores de la vida privada e, incluso, su pecaminosidad, dichas presiones podrían impedir el acceso a oportunidades y recompensas en el centro de trabajo.

La lucha, socialmente estructurada, a favor de la apariencia perfeccionista, sin fisuras privadas ni públicas, es, en el mejor de los casos, una solución a corto plazo. A largo plazo, sólo genera unas consecuencias y problemas peores aún, en forma de quiebra profesional, posturas cínicas o abandono de la profesión: las mismas consecuencias a las que tratan de responder los *Employee Assistance Programs*, los *Stress Workshops* y demás iniciativas por el estilo.

Un caso de culpabilidad

El caso de una profesora muy dedicada a su labor docente y muy bien valorada por sus colegas y por su escuela, a quien entrevisté en un estudio sobre las culturas de trabajo de la escuela secundaria y el cambio educativo (que describiré en el Capítulo X) ilustra de qué modo pueden mezclarse estos cuatro elementos determinantes distintos en un medio concreto, produciendo unas poderosas trampas culpabilizadoras de la enseñanza. Esta mujer, profesora de "senior secondary" (secundaria) de la escuela, había trabajado en ella todos los años desde que se abrió como centro de nueva planta, con un perfil destacado, innovadora y modélica, con la intención de efectuar cambios creativos y radicales en cuanto a la forma de estructurar e impartir el *curriculum* en las escuelas secundarias. En medio de la entrevista, cuando estaba hablando en general sobre su trabajo, surgió el tema de la culpabilidad. Habló, en primer lugar, del carácter inacabable, abierto e imposible de completar del trabajo:

> La gente dirá: "¿cómo estás?" Y mi respuesta es: "Estoy exhausta, pero contenta", porque hay tanto trabajo que hacer que nunca se acaba y, como muchos de nosotros somos perfeccionistas, creo que teníamos que darnos cuenta de que lo perfecto aún no está aquí. Harán falta varios años para desarrollar esto y es importante que la gente lo comprenda y se dé cuenta de ello, para dejar de atormentarnos por lo que no estamos haciendo.

Y continuaba:

> Puede ser una tarea absolutamente agotadora. Y ése es el peligro que encierra. Cuanto más haces, más te piden que hagas. Y cuanto mejor lo haces, quieren que lo hagas aún mejor. Y esto es lo que pasa; después te sientes culpable al decir: "no". Pero hay que aprender a decir: "no. No puedo más. No puedo hacerlo". Y entonces corres el riesgo de que la gente diga: "bueno, ha llegado al límite. No puede más. ¡Está acabada!" No se dan cuenta de que: "No, no estás acabada". Estás siendo realista sobre lo que pueden esperar de ti.

La presión perfeccionista era especialmente fuerte entre sus colegas de la escuela, porque casi todos ellos fueron seleccionados por ser profesores muy motivados, comprometidos con la misión que debería cumplir el centro. Como decía uno de sus colegas: "todos los profesores de esta escuela son excelentes". Ella reflexionaba:

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

> Todos nosotros éramos unos profesores magníficos y nos lo habían dicho en todos los tonos, no sólo aquí, sino en el distrito: que, para esta escuela, se había escogido lo mejor de lo mejor. Ya sabes: "vosotros sois una especie de luminarias".

Cuando las personas tenían dificultades, como podía esperarse, habida cuenta de los cambios que estaba emprendiendo la escuela, en cuanto a su esfera de actuación y su ritmo, "no querían decir que no estaban haciendo un gran trabajo ni un trabajo perfecto". La entrevistada lo explicaba así:

> Cuando te dicen que eres lo mejor de lo mejor, tienes que ser lo mejor de lo mejor. No puedes ser un ser humano. Ya sabes, en caso contrario, eres culpable, ¿no?, si dices: "No, no soy perfecto, sólo soy un ser humano; yo no puedo hacer todo esto. No soy feliz con lo que estoy haciendo. No es trabajar. No me parece que sea trabajar..."

Esta presión a favor del perfeccionismo se complicaba por lo que ella consideraba "nos imponen expectativas poco realistas que la gente ciertamente tratará de conseguir, sintiéndose culpable si no las satisface". Por eso, explicaba, "este año ha habido tantas personas enfermas", tratando de responder a las extraordinarias expectativas de éxito del ministerio, del distrito, del director y de los mismos compañeros, puestas en una escuela que pocas veces ha estado fuera del punto de mira de todos.

A esta profesora le preocupaban "los chicos". Eran "lo más importante aquí". Ella empezó a darse cuenta de que, trabajando con mayor empeño, les daba menos y no más. Decía: "creo que, si te fijas unos niveles inalcanzables, te frustras por ello, tiendes a hacer las cosas demasiado deprisa y no quedan bien".

De este modo, aprendió a establecer unas expectativas que, aunque continuaban siendo elevadas, también eran realistas y alcanzables. Su familia, que en su caso nunca fue una "carga", constituyó para ella un recurso positivo y constructivo.

> Me di cuenta de que era humana; de que había cosas muy importantes para mí, tanto en mi vida privada como aquí. De modo que no puedes hacer un buen trabajo si no eres feliz, por lo que tienes que mantener cierto nivel de cordura, aunque sea no llevándote la cartera a casa una noche a la semana, sin sentirte culpable por ello... Simplemente, no puedes hacerlo...

Su marido, también profesor, constituyó una fuente de apoyo mutuo, facilitando el equilibrio adecuado entre las preocupaciones profesionales y las personales, al menos en la esfera doméstica.

> Estamos empezando a darnos cuenta de que, si tienes una familia, es importante dedicarle algún tiempo, sin sentirte culpable por ello, porque creo que estamos dispuestos a sentirnos culpables por eso.

Esta profesora sacaba fuerzas de su familia y descubrió formas constructivas de afrontar su culpabilidad y de ponerle límites. No todos sus colegas tuvieron esa suerte en sus sistemas íntimos de apoyo, ni fueron tan constantes a la hora de establecer sus prioridades. Vimos antes que las culturas de colaboración pueden constituir formas alternativas valiosas de apoyo a los profesores, ayudándo-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

les a mantener unas expectativas elevadas y realistas respecto a su trabajo. Con frecuencia, otros docentes y administradores envidian la situación de las escuelas nuevas porque tienen libertad para hacer "borrón y cuenta nueva" y para escoger "a dedo" su profesorado. Sin embargo, una de las mayores dificultades consiste en tener que elaborar unas estructuras nuevas y efectuar cambios sin que exista una cultura o marco de relaciones que permitan comprender los cambios y dialogar sobre los problemas con ellos relacionados. Como señalaba la profesora entrevistada:

> Y después, cuando empezamos a dar clase aquí, tratamos de afrontar la construcción del *curriculum* y ocuparnos de la evaluación y de toda clase de problemas. Y, respecto a los chicos, éramos completamente desconocidos, de manera que podríamos haber sido 35 docentes suplentes sin ninguna reputación. Tampoco sabíamos mucho unos profesores de otros. Celebramos reuniones sociales y cosas de esas, *pero, en realidad, no conoces a las personas hasta que no trabajas con ellas durante* algún tiempo. De manera que ése era otro problema.

Y continuaba:

> Sin ninguna duda, para mí era el colmo de la frustración; procurar mantener el trato cotidiano, ocuparme de todo lo que sucedía en la escuela al mismo tiempo y los chicos; conocer a los chicos, y al profesorado.

No había una cultura con la que desarrollar las nuevas estructuras. La falta de confianza inicial, de apoyo y de comprensión hacían difícil el diálogo sobre los problemas y dificultades de forma abierta y constructiva; de admitir y afrontar unidos la culpabilidad. Estaba claro que, en esta constelación de "estrellas", los "agujeros negros" no tenían sitio. Había que mantener la apariencia perfeccionista.

> En una reunión de profesores, una de las maestras pronunció una apasionada alocución sobre su sentimiento de insuficiencia y, por desgracia, no es eso lo que la gente quiere oír. En realidad, ellos querían creer que todo es de color de rosa y funciona a las mil maravillas. "Esto es perfecto". Bien, no es perfecto. Entonces, te detienes, reflexionas y rediseñas... pero tienes que estar dispuesta a decir: "¡No! ¡Esto no funciona!" No es un fracaso. Hay un montón de cosas buenas. Pero todo no es perfecto.

Esta manifestación de una profesora, en el ambiente inclinado a inducir sentimientos de culpabilidad de una escuela nueva e innovadora que trataba de realizar cambios valientes e intrépidos en cuanto a imaginación y alcance, revela cómo se determinan y definen las trampas culpabilizadoras de la enseñanza mediante pautas entrelazadas de restricciones y expectativas:

- a través de su compromiso para atender a "los chicos", "lo más importante aquí";
- por el carácter del trabajo que "nunca se acaba";
- por medio de las "expectativas poco realistas" puestas en unos profesores que trabajaban en una escuela nueva, innovadora, de perfil superior, en donde había que afrontar las múltiples exigencias de un cambio complejo;
- por la presión perfeccionista de una escuela formada con "lo mejor de lo mejor", cuyos integrantes "no querían decir que... no estaban haciendo un trabajo perfecto",

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

sobre todo en una escuela en donde los mismos profesores necesitaban tiempo para crear culturas de confianza, apoyo y colaboración, en donde pudieran estudiarse los problemas de forma abierta y sin miedo a perder la reputación.

Conclusión

Para muchos profesores, la culpabilidad es una característica clave de su vida emocional. Hasta cierto punto, esa culpabilidad, con el impulso para reparar y reponer que de ella se deriva, puede ayudar a crear y mantener unos elementos positivos de atención y preocupación dentro de la comunidad profesional docente. Pero la conducta del maestro excesivamente marcada e impulsada por la culpabilidad puede llegar a ser improductiva y poco profesional. En términos psicológicos, la culpabilidad puede afrontarse constructivamente, estableciendo prioridades y límites y defendiéndolos contra las incursiones de otros. Pero, en muchos casos, la conducta de los docentes puede degenerar hacia el abandono de la profesión, la quiebra profesional, las posturas cínicas y otras respuestas negativas al tratar de afrontar las cargas intolerables impuestas desde fuera y desarrolladas desde dentro.

Ya he dicho que existen unas trampas culpabilizadoras en la enseñanza que crean esos excesos de culpabilidad, con todas sus consecuencias negativas. Los compromisos estrictos, exclusivos y excesivos de atención; las definiciones abiertas de la enseñanza aceptadas sólo vagamente por una comunidad de profesionales bastante aislados; las crecientes exigencias temporales de rendición de cuentas y de intensificación, y la omnipresencia de la apariencia perfeccionista constituyen la cuádruple alianza de determinantes que conspiran para crear las trampas culpabilizadoras en donde se generan tantas ansiedades y frustraciones de los docentes.

Los remedios que suelen proponerse para solucionar los problemas de la quiebra profesional, las posturas cínicas y otras conductas negativas de los maestros atacan con frecuencia los síntomas, no las causas, de esas conductas. Atajan las disculpas en vez de las trampas culpabilizadoras de la enseñanza. Este análisis de las trampas culpabilizadoras de la enseñanza sugiere tres soluciones distintas interconectadas. Ordenadas según su mayor grado de evidencia, son las siguientes:

1. Suavizar algunas exigencias de rendición de cuentas y de intensificación de la enseñanza. Eliminar algunos elementos productores de la culpabilidad persecutoria (y también de la depresiva). Reducir el papeleo, quitar importancia a las puntuaciones de las pruebas, y demás formas escritas de rendición de cuentas, e incrementar el tiempo de preparación en la jornada escolar para hacer frente a las crecientes expectativas de la escolarización son algunas medidas que pueden adoptarse y, en algunos sitios, ya se han tomado a este respecto.
2. Reducir la dependencia de la atención personal y de la asistencia como motivo primordial de la enseñanza elemental, sobre todo, ampliando la definición de la atención para que incluya las dimensiones moral y social, además de la personal, equilibrando los objetivos de atención con otros fines educativos de importancia equivalente. Esto debería ser prioritario tanto en la formación inicial de los profesores como en la permanente.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

3. Paliar la incertidumbre y la apertura total de la enseñanza mediante la creación de comunidades de colegas en el nivel de la escuela, que trabajen cooperativamente para establecer sus propios niveles y límites profesionales, aunque continúen comprometidos con un perfeccionamiento continuo. Esas comunidades también pueden unir la vida profesional y la personal de los docentes de un modo que apoye el crecimiento y facilite la discusión de los problemas sin miedo a la reprobación o al castigo.

La culpabilidad del maestro se genera en el ámbito social, se sitúa en el plano emocional y tiene consecuencias prácticas. A menudo, estas consecuencias son negativas para los profesores y para sus escuelas. Esa culpabilidad puede suavizarse reduciendo las limitaciones y las exigencias impuestas a los docentes. Pueden paliarse y neutralizarse sus consecuencias reconstruyendo y ampliando los fines morales y sociales de la enseñanza, trascendiendo las preocupaciones meramente interpersonales relacionadas con la atención y la asistencia que invaden en la actualidad la cultura informal de la enseñanza elemental. Y puede suavizarse mediante la creación de comunidades profesionales que aporten certeza situada (no "científica") y apoyo. En pocas palabras, la culpabilidad del profesor no es una cuestión meramente privada. Es un problema público e importante que debemos tratar con seriedad. Una forma de hacerlo consiste en reconstruir la cultura de la enseñanza, las relaciones de trabajo que proporcionan orientación, apoyo y aprendizaje profesional a los docentes o impiden que los consigan, y que también pueden llevarles a participar activamente en el establecimiento de objetivos estimulantes, aunque también límites realistas a sus acciones. Estas culturas de la enseñanza constituyen el objeto de los tres capítulos siguientes.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

TERCERA PARTE

La cultura

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CAPÍTULO VIII

Individualismo e individualidad

El conocimiento de la cultura del profesor

La herejía del individualismo

En los campos del liderazgo educativo, de la eficacia escolar, del perfeccionamiento de la escuela y del desarrollo del profesorado se acepta cada vez más la idea de que las escuelas deben tener una misión o un sentido de misión [1]. Las misiones, al forjar unas creencias y fines comunes dentro de la comunidad docente, mitigan las incertidumbres de la enseñanza que inducen la culpabilidad [2]. Mediante la construcción de unos objetivos comunes con la expectativa compartida de que pueden cumplirse, las misiones refuerzan también la sensación de eficacia de los profesores y sus convicciones de que pueden mejorar el rendimiento de sus alumnos, con independencia de su origen social [3]. Las misiones ofrecen una motivación y proporcionan un sentido. En particular, para quienes han participado en su elaboración, las misiones tienen un gran significado.

El desarrollo de un sentido de misión construye la lealtad, el compromiso y la confianza en una comunidad escolar. Constituye un poderoso impulso para el perfeccionamiento. Pero, si las misiones desarrollan la lealtad entre los fieles y la confianza entre los comprometidos, también provocan la herejía entre quienes cuestionan, difieren y dudan. Cuanto más estricta y ferviente es la misión, mayor es y más se extiende la herejía. Para el misionero, las herejías trascienden los muros de la sabiduría, los límites de la creencia. No hay que derogarlas ni despreciarlas. El juicio de una idea como herética supone desecharla prescindiendo de consejos o consideraciones. En este sentido, la construcción social de la herejía es una poderosa fuerza ideológica. Suprime la adecuada discusión sobre las opciones y alternativas, despreciando su seriedad, en plan protector, o des-

[1] MORTIMORE, P.; SAMMONS, P.; STOLL, L.; LEWIS, D., y ECOB, R. (1988): *School Matters*, Berkeley, University of California; y PURKEY, S. C., y SMITH, M. (1983): "Effective schools: A review", *Elementary School Journal, 83* (4), págs. 427-452.

[2] ROSENHOLTZ, S. (1988): *Teachers' Workplace*, Nueva York, Longman.

[3] ASHTON, P., y WEBB, R. (1986): *Making the Difference*, Nueva York, Longman.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

truyendo la credibilidad personal de quienes la patrocinan. Por tanto, los herejes no se limitan a disentir o a mostrar su desacuerdo, sino que son un verdadero fracaso personal. La debilidad, la locura o la maldad son el sello del hereje, las cualidades que le distinguen del resto.

En su extensa e interesante exposición sobre la herejía como fenómeno social, SZASZ sostiene que la herejía

> no tiene nada que ver con el hecho de no creer lo que creen los demás o lo que uno debe creer, sino con la proclamación de la falta de creencia cuando lo correcto es profesar la creencia o, al menos, permanecer en silencio[4].

La herejía estará presente, dice SZASZ, "siempre que exista tensión entre el individuo y el grupo"[5]. Los individuos deben pensar por sí mismos. Eso es lo que les hace individuos. Sin embargo, el grupo quiere que sus miembros se hagan eco de sus creencias. Esto es lo que SZASZ llama la "estructura constante de la herejía".

Suele entenderse la herejía en relación con las creencias y doctrinas religiosas, pero también puede asociarse a los ideales científicos y tecnológicos o a los sistemas de creencias políticas y culturales. Proclamar que la virginidad de la Virgen María no es una verdad literal, sino una metáfora literaria constituye una herejía en la tradición cristiana. Afirmar que el Oeste tiene mucho que aprender del Este (y no sólo al revés) o que el progreso no siempre es bueno constituye una herejía en las democracias occidentales. Los sistemas educativos y quienes trabajan en ellos o en su nombre también tienen sus herejías. Que las escuelas funcionarían mejor sin director; que las escuelas deberían ser las responsables primordiales de la elaboración de sus propios *curricula*; que muchos niños con necesidades especiales están mejor *sin* integrarse en clases normales: éstas son las herejías del pensamiento educativo contemporáneo. En los sistemas educativos actuales, unas herejías como ésas son indecibles. El hecho de enunciarlas no sólo es una muestra de desacuerdo, sino de ser perverso o débil. Las herejías se sitúan fuera de los límites de la razón.

Podríamos denominar a todas ellas *herejías fundamentales*, o herejías de contenido. Son herejías que cuestionan, que amenazan determinadas partes del sistema de creencias, ciertas doctrinas muy queridas por los fieles. Pero, bajo estas herejías, hay otras aún más profundas. Las llamo *herejías genéricas* o herejías de forma. Las herejías genéricas atentan contra el fin fundamental de la misión misma y contra los principios en los que se basa. En los campos del perfeccionamiento escolar, el desarrollo del profesorado y el cambio educativo, una herejía genérica fundamental es la del individualismo. Las cualidades y características que recogen las designaciones "individualismo", "aislamiento" y "secretismo" del profesor suelen percibirse como amenazas o barreras significativas para el desarrollo profesional, la implementación del cambio y el desarrollo de objetivos pedagógicos compartidos.

Sin embargo, las expresiones como "individualismo" y "colegialidad" son muy

---

[4] SZASZ, T. (1976): *Heresies*, Nueva York, Anchor-Doubleday, pág. 1. (Trad. cast.: *Herejías*. Puebla, México, Premiá, 1987.)

[5] *Ibíd.*, pág. 10.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

vagas e imprecisas, abiertas a multitud de significados e interpretaciones. Por ejemplo, con respecto a la colegialidad, LITTLE señala que el término es "conceptualmente amorfo e ideológicamente optimista"[6]. Casi lo mismo puede decirse del individualismo. En muchos aspectos, esos términos no se utilizan ni entienden como descripciones precisas de tipos de práctica, política o aspiraciones. En cambio, son, en gran medida, simbólicos y dan pie a la retórica de un discurso mítico sobre el cambio y el perfeccionamiento. Así, la colaboración y la colegialidad se convierten en imágenes poderosas de la aspiración preferida, y el aislamiento y el individualismo, en imágenes igualmente poderosas de la aversión profesional. En consecuencia, el individualismo, el aislamiento y el secretismo se han convertido en preocupaciones y objetivos clave del movimiento de reforma educativa. Su erradicación, como la de cualquier herejía, tiene la máxima prioridad.

Este capítulo analiza el fenómeno del individualismo como herejía genérica del cambio educativo. Comienza con la revisión crítica de la investigación disponible y de la bibliografía adicional sobre el individualismo, el aislamiento y el secretismo del profesor e identifica lo que se supone que son sus características constitutivas y modelos causales. A continuación, se contrastan los descubrimientos derivados del estudio sobre el tiempo de preparación con los conocimientos básicos existentes. Esta investigación cualitativa pone de manifiesto las explicaciones que ofrecen los profesores de las preferencias individualistas con respecto al uso del tiempo de preparación que muestran unos puntos de contraste interesantes y sorprendentes en relación con la bibliografía al uso. La revisión crítica de la bibliografía, unida a los descubrimientos del estudio sobre el tiempo de preparación, constituye una buena base para reinterpretar y reconstruir el concepto del individualismo del profesor y sus consecuencias para el cambio, de manera que la consistencia de su carácter negativo, que otros muchos autores e investigadores nos han hecho ver, resulta menor de lo que pudiéramos pensar.

Las culturas de la enseñanza

El individualismo, el aislamiento y el secretismo constituyen una forma particular de lo que se conoce como la cultura de la enseñanza. Pero hay otros tipos de cultura del profesor que también son importantes para el trabajo que realizan los docentes e influyen en él. En general, estas distintas culturas proporcionan un contexto en el que se desarrollan, sostienen y acaban gozando de preferencia determinadas estrategias de la enseñanza. En este sentido, las *culturas de la enseñanza* comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años[7]. La cultura transmite, a sus nuevos e inexpertos copartícipes, las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad. Esto configura un marco de

[6] LITTLE, J. W. (1990): "The persistence of privacy: Authonomy and initiative in teachers' professional relations", *Teachers College Record, 91* (4), págs. 509-536.

[7] En este sentido, las culturas ocupacionales de la enseñanza no son diferentes de las perspectivas de grupo descritas en: BECKER, H., y cols. (1961): *Boys in White*, Chicago, University of Chicago Press.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

referencia para el aprendizaje ocupacional. A este respecto, las estrategias de enseñanza de los maestros de la escuela infantil, por ejemplo, evolucionan de forma diferente de las utilizadas por los profesores de adolescentes, porque los problemas con los que se enfrentan día a día son diferentes. Del mismo modo, las estrategias de enseñanza de los docentes de estudios familiares evolucionan de una forma distinta a como lo hacen los profesores de matemáticas; las de los maestros del centro de las ciudades, de manera distinta a la de quienes enseñan en el extrarradio, etcétera. Por tanto, si queremos entender lo que hace el profesor y por qué lo hace, tenemos que comprender la comunidad educativa, la cultura de trabajo de la que éste participa.

Las culturas de la enseñanza contribuyen a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo. A menudo los maestros están físicamente solos en sus aulas, sin la presencia de otros adultos. Psicológicamente, nunca lo están. Lo que hacen, en términos de estilos y estrategias en el aula está sometido a la poderosa influencia de las perspectivas y orientaciones de los compañeros con los que trabajan actualmente y con los que han colaborado en el pasado. A este respecto, las culturas de los profesores y las relaciones entre ellos están entre los aspectos más destacados de su vida y trabajo, desde el punto de vista educativo[8]. Constituyen un contexto vital para el desarrollo del profesor y para su forma de enseñar. Lo que sucede en el interior del aula no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella.

Las culturas de la enseñanza, como cualesquiera otras, tienen dos dimensiones importantes: contenido y forma. El *contenido* de las culturas de los profesores consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente, en general. Podemos ver el contenido de las culturas de los profesores en lo que éstos piensan, dicen y hacen. Es "la forma de hacer las cosas que tenemos aquí". El concepto esencialmente normativo de compartir (creencias y actitudes compartidas), de consenso explícito e implícito, es fundamental para la perspectiva de las culturas de los profesores en relación con el contenido; visión que subyace a la bibliografía general sobre las culturas de las organizaciones y aparece una y otra vez en ella[9]. Cuando hablamos de las culturas académicas, las de la orientación, las de las asignaturas, etcétera, estamos refiriéndonos al *contenido* de las culturas de los profesores. Aquí es donde resulta más evidente su diversidad cultural. No cabe duda de que hay mucho que hacer todavía para clasificar esas culturas, examinar sus orígenes, sus interrelaciones y su forma de cambiar en el transcurso del tiempo. No

[8] Aspecto señalado primero en: WALLER, W. (1932): *The Sociology of Teaching*, Nueva York, Russell & Russell.

[9] Existe una amplia bibliografía sobre las culturas de las organizaciones y sus relaciones con la educación. Ejemplos clave son: DEAL, T. E., y KENNEDY, A. (1982): *Corporate Cultures*, Reading (MA), Addison-Wesley; OUCHI, W. G. (1980): "Markets, bureaucracies and clans", *Administrative Science Quarterly*, 25, págs. 125-141; SCHEIN, E. H. (1984): "Coming to a new awareness of organizational culture", *Sloan Management Review*, invierno, págs. 3-16; SCHEIN, E. (1985): *Organizational Culture and Leadership*, Nueva York, Jossey-Bass (Trad. cast.: *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona, Plaza & Janés, 1988.); WILKINS, A. E., y OUCHI, W. G. (1983): "Effective cultures: Exploring the relationship between culture and organizational performance", *Administrative Science Quarterly, 28* (3), páginas 468-481.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

obstante, no es mi principal preocupación en este libro. En este capítulo y en los dos siguientes, mi preocupación principal es la *forma*.

La *forma* de la cultura de los profesores consiste en los *modelos de relación* y *formas de asociación* características entre los partícipes de esas culturas, se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas. El concepto normativo de la coparticipación no es esencial en esta definición, porque la *forma* de las culturas de los profesores puede ser individualista o antagonista, por ejemplo. Las relaciones entre los docentes o, si queremos, la *forma* de su cultura puede cambiar con el tiempo. En realidad, a través de las formas de las culturas de los profesores se realizan, reproducen y redefinen los *contenidos* de las distintas culturas. Dicho de otro modo, los cambios de creencias, valores y actitudes de la mano de obra docente pueden ser contingentes respecto a cambios previos o paralelos de la forma de relación entre los profesores, de sus modelos característicos de asociación [10]. En consecuencia, comprender las formas de las culturas de los docentes es entender muchos de los límites y posibilidades del desarrollo del profesorado y del cambio educativo.

Me parece que existen cuatro grandes formas de cultura de los profesores, cada una de las cuales tiene consecuencias muy distintas para su trabajo y para el cambio educativo. Son:

- individualismo;
- colaboración;
- colegialidad artificial;
- balcanización.

Estudiaré y compararé cada una de ellas en los tres capítulos de esta Tercera Parte. En la conclusión, también intentaré delinear una quinta forma, más adecuada a las demandas y retos del mundo postmoderno que cualquiera de las otras cuatro. Quiero comenzar por la tantas veces mencionada y, a mi juicio, mal entendida, cultura del individualismo de los profesores.

El individualismo como un déficit psicológico

Los profesores, en su inmensa mayoría, siguen enseñando solos, tras las puertas cerradas, en el ambiente insular y aislado de sus propias aulas. La mayor parte de las escuelas elementales todavía tiene una estructura que LORTIE des-

[10] Esto no difiere de los conceptos de clasificación y enmarcamiento utilizados por Basil BERNSTEIN, en su clásico ensayo: "The classification and framing of educational knowledge", en: BERNSTEIN, B. (1977): *Class, Codes and Control*, Vol. 3, Londres, Routledge & Kegan Paul. (Trad. cast.: "Acerca de la clasificación y del marco de referencia del conocimiento educativo", en *Clases, códigos y control. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal, 1988, págs. 81-107.) Según BERNSTEIN, la clasificación se refiere a las relaciones entre contenidos, mientras que el marco regula "la modalidad de la socialización en la clasificación". El marco no es en absoluto lo mismo que la forma en el *curriculum*, advertencia que hace GOODSON, I. (1989) en su ensayo: *Curriculum Form*, Londres (Ontario), University of Western Ontario, pero apunta al modo de constitución y regulación de las relaciones entre contenidos. La forma tiene una relación similar con el contenido en las culturas de los profesores.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

cribe como de "cartón de huevos": aulas segregadas que separan a los maestros entre sí, de manera que escasamente pueden ver y comprender lo que hacen sus colegas [11].

El aislamiento del aula permite a muchos profesores mantener un deseado nivel de intimidad, una protección frente a interferencias exteriores que, con frecuencia, valoran. Sin embargo, el aislamiento en el aula también tiene problemas. Aunque evita que se culpabilice y critique a la clase, también impide posibles alabanzas y aprobaciones. Los profesores recluidos en sus aulas reciben muy poca información procedente de adultos sobre su propio valor, mérito y competencia.

Los autores que se ocupan del tema no dudan ni discrepan de la presencia del aislamiento continuado y generalizado, del individualismo y del secretismo en la cultura de la enseñanza [12]. Aunque se reconoce la existencia de reductos en donde la práctica de los profesores es de carácter cooperativo y colegial, se entienden como excepciones de la regla general, cuyo desarrollo y continuidad requieren unas condiciones especiales [13]. A pesar de los numerosos esfuerzos de mejora y reforma, el individualismo permanece con obstinación en la cultura de los profesores. ¿Por qué?

En la bibliografía de investigación, suelen considerarse como determinantes del individualismo dos tipos de explicaciones. En la primera interpretación, más tradicional, el individualismo se asocia con la falta de confianza en sí mismo, la defensividad y la ansiedad; con los fallos y fracasos de los profesores que en parte son "naturales" y en parte son el resultado de las incertidumbres de su trabajo.

Dan LORTIE, el primero que se ocupó de forma sistemática del individualismo de los profesores, lo asociaba con las cualidades de incertidumbre y ansiedad que llevaban a los docentes a basarse en doctrinas ortodoxas y en sus propias experiencias antecedentes como alumnos para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza [14]. La "incertidumbre", observa LORTIE, "es la suerte de quienes enseñan" [15], porque los objetivos de la enseñanza son difusos y la información sobre el éxito que se consiga al respecto es poco fiable. La mayoría de los profesores entrevistados por LORTIE no sólo quedaban aislados unos de otros por la arquitectura de la escuela, sino que también preferían el aislamiento, manifestando que, si les dejasen más tiempo, lo emplearían en temas relacionados con sus propias clases y no para trabajar con sus colegas [16].

En una serie de ensayos sobre la cultura ocupacional de la enseñanza, David HARGREAVES reiteraba el juicio de LORTIE respecto a que el individualismo de los profesores "no es presumido y autosuficiente, sino dubitativo e incómodo" [17]. La

[11] LORTIE, D. (1975): *Schoolteacher*, Chicago, University of Chicago Press.

[12] ZAHORIK, J. A. (1987): "Teachers' collegial interaction: An exploratory study", *The Elementary School Journal, 87* (4), págs. 385-396; ZIELINSKI, A. K., y HOY, W. K. (1983): "Isolation and alienation in the elementary schools", *Educational Administration Quarterly, 19* (2), págs. 27-45.

[13] LITTLE, J. W. (1984): "Seductive images and organizational realities in professional development", *Teachers College Record, 86* (1), págs. 84-102. NIAS, J.; SOUTHWORTH, G., y YEOMANS, R. (1989): *Staff Relationships in the Primary School*, Londres, Cassell.

[14] LORTIE, *op. cit.*, nota 11, pág. 210.

[15] *Ibíd.*, pág. 133.

[16] *Ibíd.*, pág. 185.

[17] *Ibíd.*, pág. 210. Aunque trata de distanciarse un poco de su descripción del individualismo de los profesores presentándola como una "caricatura" en: HARGREAVES, D. (1982): *The Challenge for the*

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

caracterización que hace HARGREAVES del individualismo de los docentes está coloreada con el lenguaje metafórico de la deficiencia y la patología. "El culto al individualismo", afirma, "ha *infectado profundamente* la cultura ocupacional de los profesores"[18] quienes "guardan *celosamente* su autonomía"[19]. No les gusta ser observados y, aún menos, que los evalúen porque *temen* la crítica que puede acompañar la evaluación. Las defensas de carácter más digno y virtuoso del aislamiento y de la independencia se desestiman como racionalizaciones. "La autonomía", dice HARGREAVES, "es la palabra aceptable para *enmascarar* la *aprehensión* de los profesores respecto a la evaluación y sirve de fundamento para excluir a los observadores."[20]

En un estudio de 78 escuelas elementales de Tennessee, ROSENHOLTZ identificó 15 escuelas de carácter *aislado* y 50 de carácter *moderadamente aislado*, según su propia terminología[21]. Entrevistó a 55 maestros, escogidos al azar de una muestra de ambos tipos de escuelas, aisladas y moderadamente aisladas. En este estudio —uno de los más amplios sobre las relaciones colegiales de los maestros que se hayan realizado—, ROSENHOLTZ hace algunas observaciones útiles, perspicaces y bien fundadas de las manifestaciones de los docentes sobre su conducta en ambientes aislados. Descubre que es raro que se ayuden, que (como en el estudio de LORTIE) la ayuda no suele ir más allá de la puesta en común de los materiales e ideas al uso, que no suele practicarse la planificación y la resolución de problemas con los compañeros y que los maestros "aislados" prefieren reservarse para ellos los problemas de disciplina.

Este análisis es informativo y bien fundamentado. Pero, cuando destaca algunas asociaciones y consecuencias psicológicas de estos datos, ROSENHOLTZ las enfoca de manera engañosa. Por ejemplo, uno de los temas clave de la organización social de la enseñanza que ROSENHOLTZ relaciona con el aislamiento de los maestros es lo que, siguiendo a LORTIE, llama "incertidumbre del maestro"[22]. Los docentes aislados a los que entrevistó ROSENHOLTZ no *decían*, en realidad, que se sintieran inseguros. Sin embargo, ROSENHOLTZ invoca el constructo de la *incertidumbre* para describir la organización social del grupo de maestros, y de la cultura docente en general de los ambientes aislados[23]. En este caso, utiliza la "incertidumbre" para describir la falta de un acuerdo claro, de una definición común o una confianza colectiva en unas tecnologías docentes compartidas. Con respecto a esto, no hay problema de interpretación. Es perfectamente adecuado desarrollar y utilizar de este modo conceptos para articular, de un golpe, las relaciones entre los elementos más visibles de una estructura social o cultura de organización.

Comprehensive School, Londres, Routledge & Kegan Paul, la descripción de HARGREAVES es extensa y sin trabas y, en otras publicaciones, no la califica en absoluto como "caricatura" [p. ej.: HARGREAVES, D.: "The occupational cultures of teachers", en: WOODS, P. (ed.) (1980): *Teacher Strategies*, Londres, Croom Helm].

[18] HARGREAVES, D. (1980): "A sociological critique of individualism", *British Journal of Educational Studies, 28* (3), págs. 187-198.

[19] *Ibíd.*

[20] HARGREAVES, 1982, *op. cit.*, nota 17, pág. 206.

[21] ROSENHOLTZ, *op. cit.*, nota 2.

[22] *Ibíd.* Véase también: JACKSON P. W. (1988): *The Practice of Teaching*, Nueva York, Teachers College Press.

[23] ROSENHOLTZ, *op. cit.*, nota 2, pág. 4.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Sin embargo, ROSENHOLTZ pasa, de manera casi imperceptible, de este uso de la incertidumbre como propiedad de una *organización social* a su empleo como *cualidad psicológica* de los mismos maestros, de quienes se afirma que se *sienten* seguros o inseguros[24]. De este modo el uso, perfectamente legítimo, de la incertidumbre para describir una articulación poco definida de las metas y fines de la *organización social* de los ambientes "aislados" se transforma sutilmente en una *cualidad psicológica* defectiva, insinuando con claridad la presencia de un déficit individual y una desorganización personal. En ciertos lugares, estas sutiles imputaciones de defectos psicológicos se expanden en párrafos mayores de invectivas e hipérboles radicales como, por ejemplo, en el pasaje siguiente:

> Como la ostra, que neutraliza un grano de arena irritante cubriéndolo con capas de nácar, parece que los maestros aislados cubren sus dudas sobre sí mismos y sus ineptitudes con reconfortantes capas de autoengaños[25].

La justificación para que ROSENHOLTZ valore más su propia interpretación de las intenciones de los maestros como un simple engañarse a sí mismos, que la de los mismos maestros, no se halla directamente en los datos. Tampoco se encuentran con claridad en los datos de LORTIE los atributos psicológicos de duda e incomodidad. En un extenso estudio de la relación existente entre las sensaciones de eficacia de los profesores y sus condiciones de trabajo, ASHTON y WEBB utilizaron también una pequeña licencia interpretativa para describir cómo "en el nivel psicológico, las funciones de la insularidad protegen la imagen profesional de los maestros, poniendo un amortiguador entre ellos y la *crítica que temen* recibir si otros los ven trabajando" (la cursiva es mía)[26]. En este caso, las "críticas temidas" que alegan ASHTON y WEBB no se observan directamente pero se imputan en el plano funcional. Por último, la caracterización del individualismo del profesor que hace David HARGREAVES no se basa en datos de primera mano, sino en su aplicación al contexto inglés de descubrimientos procedentes sobre todo de la investigación norteamericana, en especial de LORTIE[27]. En todos estos casos, unos hallazgos e interpretaciones bastante sólidos y bien establecidos, relativos a las *condiciones del centro de trabajo*, el aislamiento y el individualismo del profesor, se transforman engañosamente en atribuciones de *características psicológicas* más bien indeseables de los docentes concretos dentro de sus centros de trabajo[28].

El hecho de traducir el sentido del individualismo, el aislamiento y el secretismo de una propiedad de las culturas y estructuras de los lugares de trabajo a una

---

[24] *Ibid.*, pág. 209.

[25] *Ibid.*, pág. 52.

[26] ASHTON y WEBB, *op. cit.*, nota 3, pág. 47.

[27] HARGREAVES, 1982, *op. cit.*, nota 17.

[28] A través de estos cambios y ampliaciones de los usos conceptuales en gran parte de la bibliografía sobre el individualismo, los problemas del lugar de trabajo se convierten en problemas de los profesores. Y debo señalar que algunas de mis caracterizaciones del individualismo del profesor en anteriores trabajos no son totalmente inmunes a este tipo de crítica [p. ej.: HARGREAVES, A. (1988): "Teaching quality: A sociological analysis", *Journal of Curriculum Studies, 20* (3), págs. 211-231 y HARGREAVES, A.: "Cultures of teaching", en: HARGREAVES, A., y FULLAN, M. (eds.) (1992): *Understanding Teacher Development*, Londres, Cassell, Nueva York, Teachers College Press].

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

característica psicológica de los mismos profesores, tiene una significación especial cuando se produce en el contexto de intervenciones diseñadas para desarrollar unas relaciones de trabajo colectivo entre los profesores y sus compañeros, porque esas traducciones del sentido, en el contexto del cambio y del perfeccionamiento, pueden llevar a que se interprete la oposición del docente como un problema suyo y no del sistema. En este caso, el profesor puede convertirse con gran facilidad en el chivo expiatorio del cambio no efectuado. Bruce JOYCE y sus colaboradores caen en esta trampa en su descripción de un intento de desarrollar en el ámbito escolar unas relaciones de trabajo más próximas y cooperativas entre los profesores. Al comentar la marcada existencia de ansiedad entre los docentes participantes en el proyecto, afirman que "la ansiedad es un síndrome natural que surge a partir de dos fuentes, [que son] el temor a la exposición y la incompetencia en el ambiente, más público, de la enseñanza"[29]. De ese modo, las raíces de la ansiedad no se sitúan en las condiciones del lugar de trabajo ni en ninguna objeción racional a lo que se pide a los profesores: que colaboren *en* algo, sino en los mismos docentes, en sus propias destrezas y cualidades, "naturalmente" vulnerables.

No quiere decir esto que nunca se pueda culpar a los profesores por su tendencia a mantenerse en un espléndido aislamiento. Es posible que los tipos de personalidades que se sienten atraídas por la enseñanza estén más cómodos en compañía de niños que de adultos. También han de tenerse en cuenta esas herejías, y es posible que la falta de confianza en sí mismos y la postura defensiva, el miedo a la observación y a la evaluación *sean*, ante todo, lo que impulsa a los profesores a mantenerse en la seguridad imaginaria de su aula. Todo ello es posible. Pero no está comprobado. La presencia de estas circunstancias en los datos de los estudios aquí revisados no es grande. No es intrínseca a los datos, sino que se ha impuesto después. En pocas palabras, parece que la interpretación privilegiada del individualismo de los profesores, en el sentido de que manifiesta un conjunto de déficit psicológicos, tiene poca o ninguna justificación. Hay otras explicaciones posibles que merecen una consideración igualmente seria.

El individualismo, como una condición del lugar de trabajo

Las interpretaciones del individualismo del profesor que hemos revisado toman una orientación diferente. Se consideran menos como una deficiencia personal que como una forma racional de economizar los esfuerzos y de ordenar las prioridades en un ambiente de trabajo sometido a grandes presiones y limitaciones. En el nivel más sencillo y evidente, se considera que el individualismo del profesor se deriva del hecho físico del aislamiento, propio de la arquitectura tradicional de las escuelas y sus modelos de organización celular de aulas separadas. Según LORTIE, por ejemplo, este hecho físico del aislamiento configura una segunda e importante línea explicativa del individualismo.

[29] JOYCE, B.; MURPHY, C.; SHOWERS, B., y MURPHY, J. (1989): "Reconstructing the workplace: School renewal as cultural change", comunicación presentada en la *Annual Conference of the American Educational Research Association:* San Francisco, abril de 1989.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Pero los determinantes del individualismo debidos al lugar de trabajo van mucho más allá del aislamiento físico, en cuanto tal. FLINDERS distingue tres perspectivas diferentes en el aislamiento del profesor: aislamiento como *estado psicológico*, aislamiento como *condición ecológica* en la que trabajan los profesores (en el sentido de "aislamiento físico") y su propia alternativa: aislamiento como estrategia adaptativa para conservar los escasos recursos ocupacionales. Según FLINDERS, "el aislamiento es una estrategia adaptativa porque protege el tiempo y la energía requeridos para satisfacer las exigencias instructivas inmediatas"[30]. En este caso, el aislamiento lo impone el mismo interesado, que trabaja activamente para conseguirlo. Evita las digresiones y distracciones que supone el trabajar con los colegas, para centrarse en la instrucción con los alumnos y para ellos. Esta necesidad de tiempo para apoyar la instrucción se siente con especial urgencia a causa del carácter abierto e ilimitado de la enseñanza y de las limitaciones que imponen las clases numerosas, las exigencias de la evaluación y otras por el estilo. Desde este punto de vista, el aislamiento es una estrategia adaptativa sensible al ambiente de trabajo de la enseñanza. FLINDERS dice que la fundamentación del aislamiento en unas condiciones del lugar de trabajo como éstas explica por qué no suelen tener éxito los intentos de evitar el aislamiento del profesor mediante la eliminación de las barreras físicas (quitando tabiques) o el desarrollo de destrezas y cualidades psicológicas adecuadas para el trabajo en colaboración. No tienen en cuenta las verdaderas causas.

MCTAGGART señala otro conjunto de condiciones de trabajo que explica la persistencia de lo que él llama "secretismo", incluso en circunstancias de una iniciativa de educación estética, que recibió un apoyo especial, y pensada, sin ninguna duda, para promover la colaboración entre los profesores[31]. Los frenos que se oponían a la colaboración en este proyecto, observa MCTAGGART, estaban basados en un sistema dominado por principios de racionalidad burocrática que ahogaban la iniciativa de los profesores y no ofrecían mucho para que éstos colaboraran. Los sistemas de rendición de cuentas y de evaluación en el nivel del distrito ponían las "disciplinas básicas" como elementos prioritarios para los profesores, relegando la estética a la periferia. Los *curricula* y los libros de texto también estaban estandarizados en todo el distrito. Una vez efectuados los cambios, se convirtieron en vinculantes. En consecuencia, la participación de los profesores en el desarrollo curricular quedó limitada, controlada y sometida a cooptación. Reflexionando sobre las invitaciones de JOYCE y FULLAN a "romper los muros del secretismo" en la enseñanza[32], MCTAGGART concluye de su estudio que:

> En este distrito escolar no hacía falta romper los muros del secretismo, sino el medio social y las condiciones de trabajo que impedían efectivamente la confianza y devaluaban el saber, el buen juicio y la credibilidad de sus mejores profesores[33].

---

[30] FLINDERS, D. J. (1988): "Teachers' isolation and the new reform", *Journal of Curriculum and Supervision, 4* (1), págs. 17-29.

[31] MCTAGGART, R. (1989): "Bureaucratic rationality and the self-educating profession: The problem of teacher privatism", *Journal of Curriculum Studies, 21* (4), págs. 345-361.

[32] JOYCE y cols., *op. cit.*, nota 29. FULLAN, M. (1982): *The Meaning of Educational Change*, Toronto, OISE Press.

[33] MCTAGGART, *op. cit.*, nota 31, pág. 360.

© Ediciones Morata. S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

En estas interpretaciones revisadas del individualismo, la cultura de la enseñanza se basa de un modo más realista en el contexto de trabajo permanente donde se desarrolla la tarea. El individualismo es una consecuencia de complejas condiciones y limitaciones de la organización y a éstas hay que prestar atención para eliminar el individualismo. No obstante, es curioso que nadie niegue la premisa de que, en último término, el individualismo y el aislamiento son perniciosos y, en consecuencia, haya que eliminarlos. No existe ninguna duda al respecto.

Es evidente que, aunque las diferencias entre las interpretaciones tradicional y revisada del individualismo sean importantes, también se dan semejanzas imprevistas. En ambas interpretaciones, el individualismo es, ante todo, una limitación, no un refuerzo; un problema, no una posibilidad; algo que hay que eliminar, en vez de respetarlo. La herejía del individualismo sigue, en gran medida, intacta.

La redefinición de los determinantes del individualismo

Ya he dicho que el individualismo ha llegado a relacionarse con una práctica mala y floja, con deficiencias del profesor y con aquello que hay que cambiar. Sin embargo, en la práctica, el individualismo tiene otros significados y connotaciones cuyo carácter no es negativo. Por ejemplo, FLINDERS señala en su análisis del concepto del "aislamiento del profesor", muy relacionado con aquél, que "lo que un... grupo de maestros considera como aislamiento, otros pueden verlo en términos de autonomía individual y apoyo profesional"[34]. Incluso LORTIE, de quien surgen gran parte de las críticas sobre el individualismo del profesor, indicaba tanto aspectos positivos como negativos del fenómeno. En concreto, llamaba la atención sobre lo que él definía como *recompensas psíquicas* de la enseñanza elemental: las alegrías y satisfacciones que proporcionaban al maestro las relaciones intensas, sostenidas y cariñosas con los niños. Ni siquiera para LORTIE todo individualismo era malo. Difícilmente podía ser de otro modo, habida cuenta de las largas tradiciones filosóficas y políticas que subyacen al concepto del individualismo. En efecto, revisando el concepto del individualismo en la filosofía social y política, Steven LUKES ha identificado no menos que once significados del término, entre los que están los relacionados con la dignidad, la autonomía y la intimidad humanas, el desarrollo personal, el individualismo posesivo, el económico, el religioso y el ético[35].

En consecuencia, cuando hablamos del individualismo, no nos referimos a algo simple, sino a un fenómeno social y cultural complejo, con muchos significados, que no tienen por qué ser negativos. Si queremos adquirir un conocimiento sofisticado, no estereotipado, de la forma en que trabajan los profesores con sus compañeros y de las ventajas e inconvenientes de esas distintas maneras de trabajar, es importante analizar con mayor detenimiento este concepto del indivi-

[34] FLINDERS, *op. cit.*, nota 30, pág. 21.

[35] LUKES, S. (1973): *Individualism*, Oxford, Basil Blackwell. (Trad. cast.: *El individualismo*. Barcelona, Península, 1975.)

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

dualismo del profesor y reconstruirlo en formas profesionalmente útiles. Ya es hora de que enfoquemos el individualismo con un espíritu de comprensión y no de persecución.

En el estudio sobre el tiempo de preparación, identificamos tres grandes determinantes del individualismo que se acercan mucho, aunque no coincidan, a la tipología del aislamiento del profesor de FLINDERS [36]. Dichos determinantes son: el individualismo *restringido*, el *estratégico* y *electivo*. Revisaré brevemente los dos primeros y quizá más conocidos determinantes del individualismo, desarrollando a continuación un análisis más detallado del tercero.

El **individualismo restringido** (la "condición ecológica" de FLINDERS) se produce cuando los profesores enseñan, planean y, en general, trabajan solos a causa de limitaciones administrativas u otras, propias de la situación, que suponen un obstáculo o impedimento para hacerlo de otro modo. En el estudio de preparación, estas limitaciones eran: los estilos no participativos de administración; las estructuras del estilo del "cartón de huevos" propias de la arquitectura escolar; la escasez y baja calidad del espacio disponible para que los adultos puedan trabajar juntos; la masificación, con la correspondiente proliferación de clases separadas provisionales, y las dificultades de establecer un horario en el que los profesores pudieran trabajar juntos, a causa de la complejidad del horario de los centros grandes, la imposibilidad de que los compañeros queden libres en los centros pequeños y las complicaciones que suponen las clases formadas por alumnos de diversos niveles en ambos tipos de centros.

El **individualismo estratégico** (la estrategia adaptativa de FLINDERS) se refiere a la forma utilizada por los profesores para construir y crear activamente pautas individualistas de trabajo como respuesta a las contingencias cotidianas de su ambiente laboral. La dedicación de los docentes a su trabajo, los objetivos difusos de su tarea y las crecientes presiones y expectativas externas respecto a la rendición de cuentas y a la programación modificada relativa al número cada vez mayor de alumnos de educación especial presentes en las clases ordinarias hacen que los maestros se centren en sus propias aulas, tratando de conseguir los elevados niveles, rayanos en lo inalcanzable, y de cumplir los interminables programas de trabajo que ellos mismos se fijan y los que otros establecen para ellos. En este caso, el individualismo era una concentración de esfuerzo calculado. Era estratégico. En este contexto, el tiempo de preparación era un recurso escaso que no podía malgastarse en la relajación, siendo necesario utilizarlo en muchas de las pequeñas tareas que hacen que la lista de los temas que deben realizar los profesores no tenga fin. El mismo principio estratégico influía en las preferencias de los maestros en relación con el uso del tiempo de preparación, en beneficio de las especialidades independientes y cerradas en sí mismas, como la música y el arte, que no requerían más planificación con el profesor especializado que las impartiese.

El **individualismo electivo** se refiere a la opción libre de trabajar solo, durante todo o parte del tiempo y, a veces, incluso, en circunstancias en las que existen oportunidades y estímulos para trabajar en colaboración con los compañeros. El individualismo electivo describe una forma preferida de estar y de trabajar y no

[36] FLINDERS, *op. cit.*, nota 30.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

una simple respuesta restringida o estratégica a las exigencias y contingencias ocupacionales. Es una forma de individualismo que se experimenta más bien como la manera preferida de actuación profesional en todos o en parte de los aspectos del propio trabajo y no como respuesta a la fuerza de las circunstancias o como cálculo estratégico de la inversión eficaz del tiempo y la energía. Por supuesto, en la práctica, la opción voluntaria y las limitaciones institucionales no se distinguen con tanta facilidad. Frecuentemente, las mismas opciones son el resultado de la historia, la biografía y la socialización profesional. Pero, con independencia de sus orígenes últimos y en cualquier momento, el individualismo electivo describe unas pautas de trabajo que se prefieren en el plano pedagógico y en el personal, más que en el plano de la obligación, la falta de ocasiones o el reparto eficaz del esfuerzo.

En nuestro estudio del tiempo de preparación, el individualismo electivo abarcaba tres temas muy relacionados entre sí: la *atención personal*, la *individualidad* y la *soledad*.

Individualismo y atención personal

Por regla general, las mayores satisfacciones que se obtienen en la enseñanza elemental no están en los salarios, el prestigio ni los ascensos, sino en lo que LORTIE llamaba *recompensas psíquicas* de la enseñanza[37]: las alegrías y satisfacciones que se derivan de atender a los alumnos y de trabajar con ellos. Los maestros que participaron en el estudio aludían en muchas ocasiones al placer de estar "con los niños". En uno o dos casos, preferían tomar sus recreos y su comida en clase con los alumnos a hacerlo en la sala de profesores con los adultos. Se referían al inmenso placer de escuchar a un niño leer su primera palabra u oración. Un maestro comentaba que, cuando los niños mostraban su alegría al darles un nuevo trabajo, "conseguía mi propio premio". Al final de la entrevista, varios se apresuraron a decir que, aunque se hubieran mostrado críticos respecto a ciertas formas de situar o utilizar el tiempo de preparación, no querían que pensara que no les gustaba la enseñanza ya que ésta, decían, les proporcionaba una inmensa satisfacción. Para algunos, era "un trabajo maravilloso". "Creo que, a veces, estoy demasiado bien pagado". Incluso cuando las presiones y limitaciones burocrátias parecían abrumadoras, los niños, y el hecho de estar con ellos, les mantenían en la brecha. Algunos cuestionaron el valor de las reuniones, la planificación cooperativa impuesta y otras iniciativas administrativas, en la medida en que les apartaban de los alumnos.

Estas recompensas psíquicas de la enseñanza son fundamentales para el mantenimiento del sentido del yo de los profesores: su sentido de valía y dignidad en su trabajo. La primacía de estas recompensas muestra de muchas maneras el carácter fundamental que tiene para los maestros elementales lo que GILLIGAN llama *ética de la atención*[38]. En esta ética, la preocupación por la atención y la asistencia a otros y la relación con ellos motivan las acciones. Es una ética extre-

[37] LORTIE, *op. cit.*, nota 11.

[38] GILLIGAN, C. (1982): *In a Different Voice*, Cambridge (MA), Harvard University Press.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

madamente común entre las mujeres, pero no exclusiva de ellas, dice GILLIGAN. Por supuesto, las mujeres constituyen la inmensa mayoría del magisterio elemental. En muchos aspectos, su compromiso con la ética de la atención aproxima a muchas a la enseñanza elemental, en primer lugar.

Con frecuencia parece que las justificaciones administrativas para colaborar con los compañeros se presentan menos en términos de la ética de la atención que de la *ética de la responsabilidad*[39], contraria a aquélla. Se resaltan las obligaciones profesionales. Se insiste en el perfeccionamiento de la planificación y la instrucción. Ante esas exigencias, lo que parece una retirada a un individualismo inseguro, puede ser, en realidad, la conservación de la atención.

No obstante, a menudo, otros sentimientos y orientaciones, que hacen menos evidente su presencia y más compleja su influencia, rodean la atención a la clase. En concreto, la atención suele estar relacionada con otras orientaciones enfocadas hacia la propiedad y el control. La propiedad supone más que la simple atención, la asistencia y la relación personal que los maestros desarrollan con respecto a sus clases. Indica que los docentes tienen la responsabilidad primordial, si no la única, para con sus clases; que los alumnos pertenecen de alguna manera a sus profesores, como si fuesen objetos de posesión. Como observaba un director, "los maestros son muy posesivos". Por ejemplo, cuando las aulas provisionales les aislaban de sus colegas, esta circunstancia hacía que los maestros que estaban en ellas fueran manifiestamente posesivos y protectores con respecto a "sus propios" alumnos.

> Un aspecto del hecho de estar en las prefabricadas [aulas provisionales] es que nunca tienes un equipo docente. El simple hecho de que, en la escuela, puedas llamar a la puerta del maestro y decir: "Echa un vistazo a mi clase" (esto es lo que me da la sensación de aislamiento. Si tengo que ir al servicio, ni siquiera entonces puedo abandonar mi prefabricada). Pero te haces muy maternal. Creo que aún más allí, porque ellos son tu familia y tú tienes esta casita. No veo gente. No la considero intrusa, pero parece que no pasa nadie. Nadie viene. Nadie va. Así, te haces tu propio pequeño conjunto de gente.

Por una parte, la propiedad supone aceptar una responsabilidad onerosa. Por otra, puede adquirir características de posesividad, con la consiguiente oposición a compartir con otros lo que es nuestro. Entre los maestros que entrevistamos, esta cuestión aparecía como un problema más patente cuando existían amenazas contra la propiedad: cuando era posible que hubiera que compartir las decisiones sobre nuestros alumnos con terceros. Esto ocurrió en varios casos, en los que se requirió a los profesores para que se reuniesen y programasen con el maestro de apoyo de educación especial las actividades para los niños que necesitaban programas modificados. Cuando los docentes hablaban sobre esta consulta, pusieron de manifiesto la existencia de conflictos en las primeras fases de sus relaciones. ¿Quién era el responsable de estos niños? ¿Quién tenía autoridad para tomar decisiones? Parece que se produjeron luchas por el poder respecto a la propiedad de los niños de "educación especial" en diversas clases regulares, aunque, en la mayoría de los casos, en el momento de las entrevistas,

[39] *Ibíd.*

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ya habían remitido. Tras describir las dificultades iniciales con su maestro de apoyo, un docente resumía así la cuestión:

> Si los maestros de aula tienen la mayor responsabilidad, entre un 85% y un 90% en la modificación de los programas para satisfacer las necesidades de alumnos concretos o especiales, también habrá que prever que tengan a su disposición el personal de apoyo necesario, alguien que sea experto, alguien con quien pueda intercambiar ideas, de manera que el tiempo pueda darse por bien empleado.

No obstante el valor concedido a la consulta y a la pericia complementaria, este maestro tenía absolutamente claro quién era el propietario: el maestro del aula.

Si las divisiones entre la atención y la propiedad no están claras, tampoco lo están entre la atención y el control. A veces, parece que actuamos de manera que, si somos bondadosos, somos crueles. En los ambientes sociales, el control supone la capacidad de regular, determinar y dirigir el curso de la propia vida o de la de otros y de evitar o impedir las intrusiones e imposiciones de terceros cuando interfieren esa capacidad. El control sobre el propio destino y sobre el de otros tiene consecuencias positivas y negativas. La situación de la clase cerrada, en donde el maestro tiene un contacto casi exclusivo con las impresionables mentes infantiles y la responsabilidad de su desarrollo, tiene abundantes consecuencias respecto al control. En realidad, hay elementos del impulso del control que atraen a muchos maestros hacia esa situación. El siguiente extracto de entrevista ilustra algunas de estas cuestiones.

E. ¿Cuál es la mayor diferencia que ha encontrado al pasar de la educación especial a tener una clase propia?

P. ¡El control! La tengo a mi cargo. Yo llevo la batuta, soy quien dice lo que hay que hacer. Como maestro de apoyo, estás con otras personas. Te adaptas al estilo que sea, al método, a la filosofía que tenga el otro maestro... Yo disfruto siendo el responsable. Disfruto teniendo el control.

La atención, la propiedad y el control se combinan a menudo, en los sentimientos de cualquier profesor, en una mezcla complicada y sutil. Esto tuvo consecuencias importantes e imprevistas en la práctica del tiempo de preparación, sobre todo en la opinión de una submuestra de maestros sobre posibles inconvenientes o nuevas adiciones a su tiempo de preparación que proponían los representantes de sus respectivas federaciones. En el distrito que estudiamos, que se comprometió a desarrollar la planificación cooperativa en un conjunto de escuelas de su jurisdicción, las observaciones de los maestros y de los directores sobre el valor de nuevas adiciones complementarias al tiempo de preparación se dividían por igual entre quienes apoyaban y quienes se oponían a la concesión del tiempo adicional. De los 10 maestros que manifestaron ideas claras sobre las ventajas y desventajas de la ampliación del tiempo de preparación, al menos 5 se mostraron ambivalentes y, en muchos casos, decididamente críticos sobre el impacto que tendría el tiempo de preparación adicional en la coherencia del programa de sus alumnos, la estabilidad de la atmósfera del aula y la calidad de la instrucción. En su mayor parte, estos maestros estaban verdaderamente divididos

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

entre sus compromisos y sus deseos. La mayoría decía que podría hacer más si dispusiera de más tiempo, pero el temor y la preocupación que superaba este deseo se refería a las consecuencias negativas que el tiempo extra, fuera del aula, tendría para la instrucción y para lo que ellos llamaban la "marcha" de la clase.

> Lo que me preocupa un poco es que está bien tener tiempo de preparación y lo aprecio, pero si empiezas a tener más tiempo fuera de clase, más tiempo sin los niños, entonces me preocupa. Porque un maestro tiene una serie de preceptos sobre lo que ellos pueden hacer y otro maestro tiene otro conjunto de normas.

Hablando de la presión de las federaciones para garantizar 200 minutos de tiempo de preparación para acercarlo más al que tienen a su disposición los compañeros de secundaria, un maestro dijo:

M. Estarían bien los 200 minutos, pero me pregunto qué impacto tendrá en los alumnos. Ahora ya tienen un maestro de francés, otro de educación física, otro de arte. De ser así, tendrán que vérselas con alguien que venga... y hay muchos niños que no son capaces de soportar a tantos maestros en un mismo día. En realidad, despistaría a un montón de niños.

E. ¿Cree, entonces, que los 200 minutos son un techo máximo o quizá fuera demasiado?

M. Sí... ¡otros maestros me fusilarían por decir esto! Para mí, está muy bien tener el tiempo de preparación. En realidad, es muy bueno, sobre todo ahora, cuando estoy trabajando con los chicos. Creo que de este modo he conseguido mucho y puedo mantener al día a muchos niños. Pero me parece que, cuando les dejas, no sabes a ciencia cierta si lo que quieres que pase va a suceder en realidad.

Otro maestro recalcaba:

> Pienso que he estado dando clase cuando no teníamos ningún tiempo y agradezco disponer de él. Es difícil. Podría decir: "sí, es posible aprovecharlo más". Pero hay que recordar que, cuanto más tiempo estás fuera de clase,... tienen distintos profesores. Y en mi clase ya hay tres maestros. Cuando los chicos llegan a cuarto, pueden tener uno de francés, dos o tres diferentes para cubrir la preparación, su propio maestro,... ¿no es demasiado para los chicos? ¿No es excesivo para el profesor de clase tratar de coordinarse con todas estas personas?

Otros dos maestros hicieron comentarios similares:

> Yo no querría los 200 minutos con la misma clase..., salvo que el otro docente llevase otro programa, porque, si no, los chicos perderían el hilo en una u otra cosa.
>
> Cuando se aumentó, pensé: "¡fenomenal!" Pero, si incrementas demasiado el tiempo, dejas de lado a tus chicos. Esto es lo que le dije [al director] el otro día: "Está muy bien tener todo este tiempo, pero, ¿cuándo coges a los alumnos?" Le dije: "Para eso estamos aquí. Para estar con los chicos también."

En los razonamientos y preocupaciones sobre la provisión de tiempo de preparación adicional, puede apreciarse cómo se combinan distintos aspectos del individualismo, muy próximos entre sí, relativos a la atención, el control y la propiedad hasta agotarse. Aparecieron preocupaciones por la fragmentación del

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

programa para los alumnos, por la fragmentación de sus relaciones con los adultos y por la pérdida de contacto de los maestros con los niños. La atención, la propiedad y el control subyacían a muchos vínculos de los docentes con sus aulas y a las preocupaciones por la interrupción de las relaciones con la clase y de la continuidad del programa, interrumpida y dañada por el exceso de maestros visitantes. Pasado cierto punto, tampoco parecía tan valioso el hecho de trabajar con otros profesores como el de pasar el tiempo con los niños.

Los maestros que se mostraban críticos con el tiempo de preparación adicional temían las consecuencias de la pérdida del contacto continuo con sus clases. Las preocupaciones combinadas por la atención, el control y la propiedad eran sobresalientes. Sin embargo, también es interesante el hecho de que estos maestros dieran por supuesto que el tiempo de preparación suponía estar *fuera* de su clase. Es importante que estos docentes, a cuyas ideas sobre el uso del tiempo de preparación nos estamos refiriendo, desarrollen pautas de utilización del tiempo que concuerden con su compromiso con la ética de la atención y construyan sobre él, en vez de amenazarlo. Esto puede significar, *en primer lugar,* que se utilice el tiempo de preparación adicional *con* las clases correspondientes, y eso de distintas maneras —quizá con alumnos concretos y pequeños grupos de alumnos (mientras un maestro de apoyo se encarga del resto)—, profundizando y ampliando la ética de la atención, en vez de debilitarla. *En segundo lugar,* las escuelas y los administradores quizá tengan que considerar distintas premisas para desarrollar unas relaciones de trabajo en colaboración entre sus maestros y diferentes formas de justificarlas. En la actualidad, suelen organizarse y justificarse de acuerdo con una *ética de responsabilidad,* que apela a las obligaciones profesionales, la eficacia instructiva y cosas por el estilo. Sin embargo, parece que hay una serie de maestros a quienes no motiva esta ética, sino una *ética de la atención.* El desafío al que se enfrenta la administración consiste, por tanto, en poner de manifiesto en sus actos que las relaciones con los compañeros también pueden organizarse teniendo en cuenta la ética de la atención: que no hay por qué confinar la atención al aula, sino que puede extenderse también a toda la comunidad colegial.

En este caso, los maestros tienen la oportunidad y la obligación de *recibir* también atención, además de prestarla: abrirse a recibir la atención de los demás, en vez de situarse como mártires morales que siempre tengan que brindar su atención. A este respecto, el mejor consejo es el de Dolly PARTON, en su película: *Straight Talk*: "¡Baja de la cruz, necesitamos la madera!" Si se otorga prioridad a este tipo de atención recíproca colegial, también es importante, por supuesto, que los directores desarrollen y demuestren ese compromiso con la ética de la atención en su propio caso (tanto en términos de recibir y solicitar atención, como de prestarla).

La atención no tiene por qué estar vinculada al individualismo. Pero quizá por su asociación adicional con la propiedad y el control, ambos van muy unidos. Los reiterados intentos de eliminar los hábitos del individualismo también amenazan sin pretenderlo los compromisos de atención de los maestros. Algunas de las ideas que hemos presentado pueden facilitar la separación de la atención del individualismo y del trabajo aislado en clase. Con ese tipo de desvinculación, quizá sea posible modificar la cultura del individualismo sin atentar contra la ética de la atención, tan querida por los maestros.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Individualismo e individualidad

Con frecuencia, la atención personal es un componente mal entendido y no muy valorado de lo que suele considerarse individualismo en nuestras escuelas. Otro componente que, por regla general, se pasa por alto es la individualidad. En su impresionante tratado sobre el individualismo, Steven LUKES señala cómo, desde BALZAC en adelante, muchos autores y, desde un punto de vista más general, muchos pensadores han establecido una oposición fundamental entre el *individualismo* y la *individualidad*[40]. Según LUKES, el primero supone "la anarquía y la atomización social". La segunda supone "la independencia y la realización personales". El *individualismo* conduce a la relajación de la unidad social (la preocupación tradicional de los autores sociológicos, como DURKHEIM[41]). Pero la extinción de la *individualidad* (en nombre, quiza, de la eliminación del individualismo) sólo crea una unidad falsa: el abandono a la opinión pública[42].

En su análisis de la herejía, Thomas SZASZ describe de forma fascinante cómo su significado original, derivado del griego, era el de *elección*[43]. Citando la *Encyclopaedia Britannica*, SZASZ presenta la herejía en su sentido original, como acto de escoger que llegó "a significar un conjunto de opiniones filosóficas o la escuela que las profesaba". Por tanto, el significado original de "herejía" es, en realidad, el de la independencia de juicio. Pero, con el paso del tiempo, tras su apropiación por el cristianismo, su significado adoptó las connotaciones negativas, peyorativas, del disentimiento ilegítimo. Mediante un proceso similar, el disentimiento y el desacuerdo justificados de la *individualidad* se presenta, por regla general, con la expresión negativa del *individualismo*. Cuando se elimina lo que se cree es individualismo, puede sacrificarse la individualidad.

La capacidad de hacer juicios independientes, de ejercer la libertad de criterio personal, la iniciativa y la creatividad en su trabajo —lo que SCHÖN considera que define el núcleo de la acción profesional[44]— es importante para muchos profesores. Si parece que las exigencias del trabajo en equipo y de la colaboración pueden acabar con las oportunidades de independencia e iniciativa, es posible que el resultado sea la infelicidad y la insatisfacción. Un maestro manifestaba con cierto detalle estas preocupaciones:

M. Cada vez se estimula más. Han ido a todas las escuelas. Quieren que trabajemos en equipo.
E. ¿Te parece bueno?
M. En tanto en cuanto permita que la creatividad del individuo modifique el programa. Pero, si quieren que todo siga los mismos pasos, que sea idéntico, no; creo que sería desastroso, porque habría que ir al paso de algunas personas que no

[40] LUKES, *op. cit.*, nota 35, pág. 8.
[41] DURKHEIM, E. (1956): *Education and Sociology*, Glencoe (IL), Free Press. (Trad. cast.: *Educación y sociología*. Barcelona, Peninsula, 1975.)
[42] SWART, K. W. (1962): "Individualism in the mid-nineteenth century (1826-1860)", *Journal of History of Ideas*, XXIII.
[43] SZASZ, *op. cit.*, nota 4, pág. 1.
[44] SCHÖN, D. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Nueva York, Basic Books.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

quieren pensar en absoluto, que se sientan y descansan en los cerebros de los demás y no creo que eso sea bueno para nadie.

E. ¿Crees que, en la actualidad, te dejan ese espacio?

M. Con [mi compañero], sí. Sé que, con algunos otros, no sería así... Me volvería loco.

E. ¿Cómo sería...?

M. Básicamente controlado. Ellos querrían que, ante todo, fuesen sus ideas. Y yo tendría que adaptarme a su estilo docente y tendría que ajustarme a su marco de tiempo. Y no creo que nadie tenga que trabajar de ese modo...

Este maestro, que se confesaba "inconformista", como su compañero, no estaba de acuerdo en poner en común porque sí. En efecto, para él, el hecho de compartir propuestas parecía, a veces, una forma de eliminar sus opciones docentes, en vez de impulsarlas. Por ejemplo, describía una reciente experiencia de formación permanente, en la que había participado:

> Nos limitábamos a escuchar filosofías. No tuve oportunidad de oír nada práctico. Y a mí me gusta ver la práctica y la filosofía juntas, por lo que querría haber puesto a prueba algunas ideas, de manera que, si se me ocurriesen algunas preguntas, pudiera hacerlas; pero no había nada de eso... La filosofía consistía en que tú pones en común un montón de ideas, te pones en contacto con un maestro [de otra escuela] y hablas sobre lo que estás haciendo. Tú coges sus ideas y le das las tuyas. Para mí, es una pérdida de tiempo. Por qué no sentarnos allí con un consultor, o cualquier otra persona, y, si tenemos una reunión esa noche, planear un par de ellas sucesivas en las que construyamos esta base de conocimientos. ¡No hace falta que me lo diga la otra persona (en otra escuela)!

Continuó diciendo que, en este tipo de experiencia de formación permanente, no se trataron las cuestiones fundamentales que él quería plantear. En cambio, le invitaron a ir y "poner en común" cuestiones con otra persona. Citó otro caso reciente en el que "había un montón de temas, pero hicieron que nos las tragásemos todas". Esto no sólo le resultó frustrante, sino también una amenaza a su propia competencia en el aula.

> Ellos dijeron: "Bien; si tenéis algunas preguntas, decídnoslas." Bueno, eso estaba muy bien, pero comienzas a hacer esto y te dices a ti mismo: "¿Qué objetivo tiene? Para mí, no tiene sentido y, sin embargo, voy a enseñarlo." Cuando lo enseñas, los chicos te miran y dicen también: "Esto no tiene sentido".

Otra maestra describía cómo se relacionaban, en su propio caso, las amenazas a la autonomía con una competencia y un sentido de la profesionalidad aminorados. Comentaba que, en la escuela en donde había estado con anterioridad, su director era decidido partidario de la enseñanza del "lenguaje total".

> ¡Al máximo! Lenguaje total. Por completo. Todo el día. Nunca podía haber un grupo de lectura que se sentara con un lector concreto y un cuento determinado. Estaba prohibido... El "lenguaje total" era la muletilla de moda y el administrador no podía permitir ninguna estructura.

Tan celoso era este director que "nunca sabías cuándo iba a aparecer" y "no debes tener a los niños trabajando en silencio en la misma tarea". "Era muy

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

difícil", continuaba y, al final, acabó por recurrir a simples "tácticas de supervivencia".

> Tenías que hacerles el trabajo. Los chicos debían seleccionar. Todos escogían cosas diferentes, distintos temas, durante todo el tiempo... Y me di cuenta de que las destrezas de los alumnos no se desarrollaban.

Esta maestra sentía, de muy diversas e importantes maneras, que se habían quebrantado su autonomía profesional, su capacidad y su derecho de ejercer un juicio libre. En cambio, no tenía suficientes palabras de alabanza para su nuevo director, que respetaba su autonomía y juicio; que reconocía que "tú tienes ideas viables y firmes que son eficaces". Decía: "el hecho de comprobar que, una vez más, hay alguien que confía en ti te ofrece una tranquilidad tremenda."

La individualidad, en cuanto capacidad para ejercitar el juicio discrecional e independiente, estaba, por tanto, muy ligada a la sensación de competencia. En efecto, las amenazas a la individualidad, las exigencias impuestas de desarrollar los juicios de otros, en absoluto comprendidos del todo, estaban íntimamente relacionadas con la sensación de incompetencia. En consecuencia, los esfuerzos para eliminar el *individualismo* deben realizarse con prudencia, habida cuenta de que también acaban con la *individualidad* y con la competencia y eficacia del profesor que la acompañan. En demasiados sistemas escolares, la erradicación del individualismo se ha efectuado sin restricciones, de manera que la excentricidad, la independencia, la imaginación y la iniciativa, que llamamos "individualidad", se han convertido en sus víctimas.

Individualismo y soledad

En la enseñanza, si el aislamiento es el destino de quien carece de confianza en sí mismo, la soledad es la prerrogativa del fuerte. Para muchos profesores, el aislamiento es la situación permanente de su ejercicio docente: la base de su cultura ocupacional. La soledad suele ser, con más frecuencia, una fase temporal del trabajo, un retiro para profundizar en sus propios recursos personales, para reflexionar, retirarse y reagruparse. El aislamiento es una cárcel o un refugio. La soledad es un retiro. Uno de los peligros de intentar detener la persecución del secretismo es que, a menudo, resulta demasiado fácil decir que estamos liberando, con la mejor voluntad, a los profesores de su aislamiento forzado cuando lo que, en realidad, estamos haciendo es limitar sus oportunidades de soledad.

A veces, a los profesores les gusta estar solos, no con sus clases, sino consigo mismos. Por supuesto, no todos son iguales. Muchos luchan por la colegialidad, por la planificación cooperativa. Esto puede facilitarles algunos de sus momentos más creativos. Cuando se le preguntó si prefería trabajar con un compañero de nivel, una maestra dijo:

> Sí, porque alivia tu carga de trabajo y si cada uno manifiesta sus ideas y se comparan, ellos se benefician y tú te favoreces y esperas beneficiar también a los niños.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Para muchos profesores, el torbellino de ideas y la puesta en común de las mismas se encontraban entre las ventajas del trabajo en colaboración: estimulan la creatividad.

No obstante, en la mayoría de los casos, el tiempo de preparación —o de planificación, como lo llamaban muchos— no era en absoluto el mejor momento para planificar, para trabajar con los compañeros. El tiempo de preparación era, más bien, una forma de afrontar las exigencias inmediatas de la instrucción que afectaban a los propios alumnos. En concreto, constituía un modo de hacer frente a estas exigencias en el contexto de las expectativas promovidas desde dentro e impuestas desde el exterior, cuyo nivel era muy elevado, pero su centro de atención, difuso. El tiempo de preparación era precioso. Era "mi tiempo", el espacio propio del docente, para centrarse en los requisitos a corto plazo y prácticos de la clase del propio maestro. El tiempo utilizado de otro modo —para relajarse o conversar, por ejemplo— se consideraba, en muchos aspectos, como tiempo perdido, una distracción del cometido fundamental de la instrucción en clase. En realidad, era tan fuerte la presión a favor del corto plazo, de la práctica centrada en el aula, que casi ningún maestro utilizaba el tiempo de preparación para una planificación a largo plazo. En cambio, ésta se hacía en casa, en soledad, en silencio e intimidad, lejos de las idas y venidas de la jornada escolar.

Para muchos profesores, los mejores sitios para pensar y planificar, para crear para sus clases, eran la casa y el coche. Quizá esto no se cumpla en todos los maestros ni siempre, pero, hasta cierto punto, afectaba a la mayoría. El especialista en arte que, por otra parte, disfrutaba trabajando y planificando con su compañero de nivel, prefería, sin embargo, practicar su arte solo, crear el área más preciada de su trabajo para sí. Decía que así era más productivo y se le ocurrían ideas mejores.

Podemos llamar egoístas, rebuscados o *prime donne*, entre otras cosas, a los profesores que a menudo prefieren la soledad de sus propios pensamientos a la compañía de otros cuando emprenden esos procesos de creación que proporcionan su interés y su vitalidad a la enseñanza. Pero, en un completo y minucioso análisis del tema, STORR nos anima a revisar estos juicios[45].

En contra de la opinión psicológica convencional, STORR señala que la preferencia por la soledad pone de manifiesto una de las cualidades mejores y menos señalada de la madurez intelectual: la capacidad de estar solo. También desean la soledad quienes buscan su coherencia intelectual o biográfica, quienes tienen la capacidad de conversar con sus propios pensamientos y con su trabajo en evolución, al tiempo que toman buena nota de ellos. A menudo buscan este tipo de soledad, dice STORR, los grandes escritores, que emprenden y reformulan sus obras, o las personas de edad, cuando revisan y reconstruyen su vida. Para muchos individuos, la soledad expresa también la justificada premisa de que, para ellos, sus intereses y su trabajo pueden ser tan satisfactorios como las relaciones interpersonales. Por último y quizá aún más importante, la soledad puede estimular la creatividad y la imaginación. STORR concede que una creatividad excepcional en los adultos puede derivarse de una soledad obligada en la infancia, aunque, con independencia de sus orígenes, sigue STORR, cuando están en

[45] STORR, A. (1988): *Solitude*, Londres, Fontana.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

situación, la creatividad y la imaginación, y el interés y las alabanzas que pueden suscitar, pueden ser sus propios estímulos para posteriores acciones. Parece, por tanto, que la opción voluntaria de la soledad en la edad adulta puede justificarse aunque no pueda decirse lo mismo de la soledad obligada de la infancia.

Si la mayoría de los profesores de una escuela prefiere la soledad, es probable que sea un indicio de un problema del sistema, de un individualismo que representa una forma de escapar de unas relaciones de trabajo amenazadoras, incómodas y poco remuneradoras. Sin embargo, si los docentes sólo prefieren la soledad en algunos momentos o si sólo algunos maestros desean un estado de soledad, la escuela y su Administración deben tolerarla. Una escuela que no pueda tolerar a excéntricos interesantes y entusiastas, que no pueda acomodar a profesores fuertes e imaginativos que trabajen mejor solos que acompañados, que les llama *prime donne* y transforma la virtud creativa en vicio inconformista, es un sistema carente de flexibilidad y pobre de espíritu. Es un sistema preparado para castigar la excelencia en beneficio de la norma colegial.

Conclusión

Uno de los puntos fuertes de la investigación cualitativa es su capacidad para identificar lo imprevisto e iluminar lo extraño. En las organizaciones orientadas por los imperativos burocráticos hacia el consenso y la conformidad, lo imprevisto no se acepta con facilidad y lo extraño se persigue o expulsa sin demasiadas contemplaciones. La construcción social de la herejía que acompaña las visiones estrechas que caracterizan las burocracias de las organizaciones, cae a veces sobre las empresas investigadoras que trabajan con esas burocracias. Hablando en general, gran parte de las investigaciones relacionadas con el perfeccionamiento de las organizaciones está preocupada por la reforma de la fe y no por su reconstrucción.

La investigación cualitativa puede suscitar importantes, e incómodas, cuestiones sobre las premisas más profundas y los fines y percepciones más aceptados sin discusión en las organizaciones. Puede servir como tribunal de apelación para las herejías de las organizaciones, como foro que les preste una atención más profunda y considerada.

Este capítulo se ha basado en la investigación cualitativa del estudio del tiempo de preparación para emprender la reinterpretación del individualismo de los docentes. No pretende que todas las investigaciones en marcha sobre el individualismo del profesor y sus presuntas debilidades sean incorrectas, sino sólo que gran parte de ellas carecen de comprobación. No sostiene que los aspectos del individualismo aquí expuestos sean más típicos del individualismo del profesor, en general, que los tratados en otros trabajos de la bibliografía. Pero identifica y reevalúa determinados aspectos del individualismo que tienen un carácter diferente, se orientan a fines diversos y tienen distintas consecuencias de las que se han dado por supuestas hasta ahora. Sostengo que no se han valorado lo suficiente la atención personal, la individualidad y la soledad, y que los reformadores e investigadores que trabajan para mejorar la calidad de la escolarización no han reconocido y acomodado suficientemente esas características. Este capítulo hace hincapié en la insensatez que supone pensar que todo individualismo de los

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

profesores es nefasto. Esto nos estimula a pensar lo impensable y a considerar activamente algunos de sus potenciales puntos fuertes antes de eliminarlo de nuestros sistemas escolares. Unas culturas vibrantes de los docentes tendrían que ser capaces de evitar las limitaciones profesionales del individualismo de los profesores, pero acogiendo también el potencial creativo de su individualidad. En consecuencia, todo esto suscita diversas cuestiones, no sólo sobre la necesidad que tienen las culturas de colaboración entre nuestros profesores, en general, sino también sobre las formas concretas que adopta la colaboración en particular, el tema de nuestro siguiente capítulo.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CAPÍTULO IX

Colaboración y colegialidad artificial

¿Copa reconfortante o cáliz envenenado?

Si una de las herejías más importantes del cambio educativo es la cultura del individualismo, la colaboración y la colegialidad son fundamentales para la ortodoxia del cambio. Se ha dicho que la colaboración y la colegialidad encierran muchas virtudes. Por ejemplo, se presentan como estrategias especialmente provechosas para promover el *desarrollo del profesorado*. Se afirma que la colaboración y la colegialidad hacen que el desarrollo del profesorado trascienda la reflexión personal e idiosincrásica y la dependencia de expertos externos, hasta un punto en el que los docentes pueden aprender unos de otros, poner en común su pericia y desarrollarla juntos [1]. Las pruebas obtenidas en investigaciones también indican que la confianza que se establece con la puesta en común y el apoyo colegiales promueve la disposición a experimentar y correr riesgos y, con ello, el compromiso para un perfeccionamiento continuo de los docentes, como un aspecto más de sus obligaciones profesionales. En este sentido, se considera que la colaboración y la colegialidad configuran unos puentes vitales entre el *perfeccionamiento de la escuela* y el desarrollo del profesorado [2]. Sin duda, los aspectos de la colaboración y la colegialidad, que adoptan la forma de decisiones compartidas y de consultas al profesorado, están entre los factores de proceso que aparecen correlacionados reiteradamente con unos resultados escolares positivos en los estudios de *eficacia escolar* [3].

Además de considerarse que la colaboración y la colegialidad promueven el

---

[1] LIEBERMAN, A., y MILLER, J. (1984): *Teachers, Their World and Their Work: Implications for School Improvement*, Alexandria (VA), ASCD.

[2] ROSENHOLTZ, S.: *Teachers' Workplace*, Nueva York, Longman. BIRD, T., y LITTLE, J. W. (1986): "How schools organize the teaching occupation", *The Elementary School Journal, 86* (4), páginas 493-512.

[3] MORTIMORE, P.; SAMMONS, P.; STOLL, L.; LEWIS, D., y ECOB, R. (1988): *School Matters*, Berkeley (CA), University of California Press. PURKEY, S. C., y SMITH, M. (1988): "Effective schools: A review", *The Elementary School Journal, 83* (4). REYNOLDS, D. (ed.) (1985): *Studying School Effectiveness*, Lewes, Falmer Press. RUTTER, M.; MAUGHAN, B.; MORTIMORE, P.; OUSTON, J., y SMITH, A. (1979): *Fifteen Thousand Hours*, Londres, Open Books.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

crecimiento profesional y el perfeccionamiento escolar impulsado desde dentro, también goza de aceptación generalizada la idea de que constituyen formas de garantizar la implementación eficaz de los cambios introducidos desde el exterior[4]. En este sentido, su contribución a la implementación de una reforma curricular centralizada constituye un factor clave.

Cuando la reforma curricular se basa en la escuela, la importancia y la aportación de la colaboración y la colegialidad son relativamente evidentes. La creación de unas relaciones colegiales productivas y de apoyo entre los profesores se considera desde hace mucho tiempo como prerrequisito de un desarrollo curricular eficaz basado en la escuela[5]. En muchos aspectos, la colaboración y la colegialidad aúnan el desarrollo del profesorado y el curricular[6]. En efecto, el fracaso de muchas iniciativas de desarrollo curricular basado en la escuela puede atribuirse, al menos en parte, a la incapacidad de construir y mantener las relaciones colegiales de trabajo esenciales para su éxito[7].

Muchos autores han dicho que la implementación eficaz de las reformas curriculares más centralizadas depende también del desarrollo de las relaciones colegiales y de la planificación conjunta del profesorado de cada escuela, de la posibilidad de interpretar y adaptar las orientaciones generales al contexto de cada escuela concreta y al compromiso y mutua comprensión de los profesores responsables de la implementación de los nuevos *curricula*[8]. Con las tendencias hacia la gestión escolar autónoma de cada centro o a la gestión local de las escuelas, presentes en muchos sistemas, la responsabilidad colectiva de los profesores respecto a la implementación de un *curriculum* definido e implementado por los órganos centrales hace aún más importante el desarrollo de la colaboración y la colegialidad en el nivel escolar.

En consecuencia, aunque no sea un remedio para todo, parece que los proclamados beneficios de la colaboración y la colegialidad para la salud y la eficacia de la organización son, a la vez, numerosos y generalizados. SHULMAN reúne algunos argumentos clave cuando dice:

> La colegialidad y la colaboración del profesorado no sólo son importantes para la elevación de la moral y la satisfacción del profesor... sino que son absolutamente necesarias si queremos que la enseñanza se sitúe en el orden más elevado... La colegialidad y la colaboración también son precisas para asegurar que los profesores se benefician de sus experiencias y continúan progresando durante su actividad profesional[9].

---

[4] HUBERMAN, M., y MILES, M. (1984): *Innovation Up Close: How School Improvement Works*, Nueva York, Plenum. FULLAN, M., con STIEGELBAUER, S. (1991): *The New Meaning of Educational Change*, Londres, Cassell-Nueva York, Teachers College Press-Toronto, OISE Press.

[5] CAMPBELL, R. J. (1985): *Developing the Primary Curriculum*, Londres, Holt, Rinehart & Winston. SKILBECK, M. (1984): *School-Based Curriculum Development*, Londres, Harper & Row.

[6] STENHOUSE, L. (1980): *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, Lewes, Falmer Press. RUDDUCK, J. (1991): *Innovation and Change*, Milton Keynes, Open University Press.

[7] HARGREAVES, A. (1989): *Curriculum and Assessment Reform*, Toronto, OISE Press.

[8] CAMPBELL, J.: "The Education Reform Act 1988: Some implications for curriculum decision-making", en: PURDY, M. (ed.) (1989): *Approaches to Curriculum Management*, Milton Keynes, Open University Press.

[9] SHULMAN, L. (1989): "Teaching alone, learning together: Needed agendas for the new reforms". Comunicación preparada para el congreso "Restructuring Schooling for Quality Education": Trinity University, San Antonio (TX).

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Estos desarrollos, continúa SHULMAN, tienen consecuencias importantes para el liderazgo escolar. Tras la "segunda ola" de reformas educativas en los Estados Unidos, inspiradas en los informes del *Holmes Group* y de la *Carnegie Foundation,* las imágenes de liderazgo llegaron a destacar donde los profesores participaban en un auténtico liderazgo y lo ejercían en el nivel de la escuela. SHULMAN resume así la situación:

> Se pedía a las escuelas que se convirtieran en nuestras mejores empresas, utilizando métodos modernos de gestión para descentralizar la autoridad y tomar decisiones importantes en el nivel de los burócratas de a pie. Los administradores no tenían que monopolizar el liderazgo, sino compartirlo con los profesores [10].

De acuerdo con estos argumentos, aumentaron las peticiones a favor de nuevos estilos de liderazgo, denominados de diversas formas, como "liderazgo instructivo" [11], "liderazgo transformador" [12] y "gobierno compartido" [13]. En todas estas concepciones, la coparticipación en las decisiones, siguiendo líneas colegiales, ocupa un lugar muy destacado.

Por tanto, la colaboración y la colegialidad constituyen puntos importantes de las políticas para la reestructuración de las escuelas desde dentro y para mejorarlas desde fuera. Gran parte de la carga de la reforma educativa se echó sobre estos frágiles hombros. El éxito del perfeccionamiento de la escuela, la reforma curricular, el desarrollo del profesorado y el desarrollo del liderazgo se considera dependiente, hasta cierto punto, del establecimiento de relaciones colegiales positivas. En consecuencia, aunque la colaboración y la colegialidad no suelen ser, de por sí, objeto de órdenes nacionales, estatales o provinciales, su desarrollo satisfactorio se considera esencial para la implantación eficaz de las reformas ordenadas desde esferas nacionales o locales. Para muchos reformadores y administradores, la colaboración y la colegialidad se han convertido en claves del cambio educativo.

Las críticas de la colegialidad

Es posible que la colaboración y la colegialidad se hayan convertido en importantes puntos centrales de un creciente consenso administrativo e intelectual en torno a las orientaciones deseables del cambio y el perfeccionamiento, pero no están exentas de críticas.

La mayor parte de las críticas de la colaboración y la colegialidad se han cen-

---

[10] *Ibíd.*, págs. 6-7.

[11] HALLINGER, P., y MURPHY, J. (1989): "Instructional leadership in the school context", en: GREENFIELD, W. (ed.): *Instructional Leadership: Concepts, Issues and Controversies*, Boston (MA), Allyn & Bacon, páginas 179-203.

[12] LEITHWOOD, K., y JANTZI, D. (1990): "Transformational leadership: How principals can help reform school cultures". Comunicación presentada en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*: Boston (MA), abril.

[13] GLICKMAN, A. (1990): "Open accountability for the 1990s: Between the pillars", *Educational Leadership, 47* (7), págs. 38-42.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

trado en las dificultades de su implementación, sobre todo las cuestiones referidas al tiempo en que los profesores pueden trabajar juntos y al carácter poco habitual que para muchos docentes tiene el papel colegial[14]. Estas críticas son de naturaleza relativamente específica, técnica y gerencial.

El segundo conjunto de críticas de la colaboración y de la colegialidad se refieren a su significado. Ambas se presentan a menudo como si fueran bien comprendidas en general. Sin embargo, en la práctica, lo que se entiende por colaboración y colegialidad adopta formas muy distintas. Sólo en términos de iniciativas específicas, pueden aparecer en forma de enseñanza en equipo, planificación cooperativa, apoyo de los compañeros, relaciones de supervisión y orientación, diálogo profesional e investigación-acción cooperativa, por mencionar sólo algunas. De modo más informal, pueden expresarse en las conversaciones en la sala de profesores, en las mantenidas fuera del aula, ayuda y consejo con respecto a los recursos y resultados de otras acciones menores, aunque significativas. Independientemente de que los profesores trabajen juntos o hablen entre ellos de alguna forma, estas diferentes actividades e iniciativas tienen poco en común[15].

Judith Warren LITTLE señala con acierto distintas clases de relaciones colegiales respecto a sus consecuencias para la independencia del profesor[16]. Afirma que contar cuentos, buscar ideas y recursos, dar y recibir ayuda y asistencia y poner en común ideas y materiales no suponen amenazas graves contra la independencia del profesor, dado que todas estas formas de colaboración y colegialidad se producen fuera del aula y dejan en gran medida intactas las concepciones y el control de los profesores sobre su propia práctica. Sin embargo, el trabajo conjunto exige una interdependencia mayor entre los docentes, una adaptación mutua mayor en la práctica. Todas estas cuestiones suponen que los profesores trabajen juntos y, en ese sentido, son versiones distintas de la colaboración y la colegialidad. Pero, aparte de estos aspectos comunes sencillos, estas actividades son muy distintas y tienen consecuencias muy diferentes para la autonomía y la potenciación del profesor.

No importa tanto que haya distintos tipos de colaboración y de colegialidad sino que, a menudo, las características y virtudes de algunos tipos de colaboración y colegialidad se atribuyen erróneamente a otros, cuando no a la colaboración y a la colegialidad en general. La potenciación del profesor para la acción, la reflexión crítica o el compromiso con el perfeccionamiento continuo son notas que se atribuyen con frecuencia a la colaboración y la colegialidad,

[14] LITTLE, J. W. (1984): "Seductive images and organizational realities in professional development", *Teachers College Record, 86* (1), págs. 84-102. BIRD y LITTLE, *op. cit.*, nota 2. CAMPBELL, *op. cit.*, nota 5. GITLIN, A.: "Common school structures and teacher behaviour", en: BEYER, L. E., y APPLE, M. (eds.) (1990): *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*, Albany (NY), State University of New York Press. BULLOUGH, R., Jr.: "Accommodation and tension: Teachers, teachers' role, and the culture of teaching", en: BEYER, L. E., y APPLE, M. (eds.) (1990): *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities*, Albany (NY), State University of New York Press.

[15] CAMPBELL, P., y SOUTHWORTH, G. (1990): "Rethinking collegiality: Teachers' views". Comunicación presentada en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Boston (MA), abril.

[16] LITTLE, J. W. (1990): "The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations", *Teachers College Record, 91* (4), págs. 509-536.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

en general, pero, en la práctica, sólo puede aplicarse a determinadas versiones de ellas [17].

Dado que la colaboración y la colegialidad presentan tantas facetas, sus presuntos atractivos globales deben tratarse con precaución. No existe la colaboración o la colegialidad "auténtica" ni "verdadera". Sólo hay diferentes formas de colaboración y de colegialidad, que tienen consecuencias distintas y se proponen objetivos diversos. Es más, las formas que resultan más compatibles con los beneficios declarados de la potenciación del profesor para la acción y la práctica reflexiva son las que parecen menos comunes. La revisión de las prácticas colegiales de LITTLE descubrió, por ejemplo, que el trabajo conjunto en el nivel de la práctica de clase era, en comparación, raro [18]. Y en el estudio del tiempo de preparación, en el que se basa este capítulo, incluso en un grupo de escuelas comprometidas en el desarrollo de la planificación cooperativa entre sus maestros, esta planificación se limitaba, sobre todo, a la tarea concreta y relativamente a corto plazo de elaborar nuevas unidades de trabajo que, sólo en raras ocasiones, se extendía a revisiones críticas, colectivas y reflexivas sobre los aspectos éticos, los principios y los fines de la práctica habitual [19]. LITTLE y LEITHWOOD y JANTZI, que no encontraron muchas pruebas de que los maestros de escuelas, que podrían considerarse "cooperativas" por otros conceptos, utilizaran retroalimentación *crítica* sobre las consecuencias de la enseñanza [20], replican este descubrimiento. En nuestra precipitación por dominar la colaboración y la colegialidad, parece, pues, importante ocuparnos primero de comprender su significado.

Estas cuestiones sobre el *significado* de la colaboración y la colegialidad llevan, inexorablemente, a otras sobre lo que guía y controla la colaboración y la colegialidad, sobre su micropolítica. Como indica COOPER en una dura crítica de las concepciones populares de la colaboración y la colegialidad:

> De todos modos, ¿de quién es la cultura? Si se dice a los profesores cómo, dónde y con quién colaborar en el plano profesional y qué modelo de conducta profesional han de seguir, la cultura que se desarrolla será ajena al medio. Una vez más, tendrán una cultura "recibida" [21].

---

[17] Por ejemplo, en su muy citado estudio sobre las relaciones de trabajo de los maestros elementales y sus consecuencias sobre el rendimiento de los alumnos, ROSENHOLTZ, *op. cit.*, nota 2, hace insistentes advertencias sobre los beneficios que se derivan de la colaboración de los maestros que, en realidad, se basan en un instrumento de entrevista que supone unas interpretaciones muy específicas y estrictas de la misma. De siete ítems que se refieren a la colaboración, seis aluden al hecho de dar y recibir consejo y ayuda, y uno a la puesta en común de ideas y materiales docentes. Ninguno versa sobre la reflexión crítica, la participación en las decisiones, la planificación cooperativa o las revisiones y reformas estructuradas y colectivas de la enseñanza mediante estrategias del tipo de la tutoría a cargo de los compañeros. En realidad, los criterios de colaboración de ROSENHOLTZ son muy parecidos a los tipos de participación limitada e intercambios de relatos que LORTIE, D. (1975): *Schoolteacher*, Chicago, University of Chicago Press, considera muy compatibles con un compromiso básico con el individualismo y la autonomía en clase de los maestros.

[18] LITTLE, *op. cit.*, nota 16.

[19] HARGREAVES, A.: "Cultures of teaching: A focus for change", en: HARGREAVES, A., y FULLAN, M. (eds.) (1992): *Understanding Teacher Development*, Londres, Cassell-Nueva York, Teachers College Press, págs. 218-240. ACKER, S. (1990): "Teachers' culture in an English primary school: Continuity and change", *British Journal of Sociology of Education*, 4 (3), págs. 257-274.

[20] LITTLE, *op. cit.*, nota 14; LEITHWOOD y JANTZI, *op. cit.*, nota 12.

[21] COOPER, M.: "Whose culture is it anyway?", en: LIEBERMAN, A. (ed.): *Building a Professional Culture in Schools*, Nueva York: Teachers College Press, pág. 47.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Las consideraciones sobre la colaboración y la colegialidad y la defensa de las mismas se han producido en gran parte en el contexto de una determinada perspectiva de las relaciones humanas: *la perspectiva cultural.* En lo fundamental, esta perspectiva cultural se ha basado en tradiciones del funcionalismo sociológico, la antropología social y la gestión empresarial. Es una perspectiva que resalta lo que se comparte y se tiene en común en las relaciones humanas: valores, hábitos, normas y creencias: el contenido compartido de las culturas del profesorado[22]. Esta perspectiva invade la bibliografía sobre las culturas del profesorado en las escuelas y sistemas escolares[23].

Esta perspectiva plantea dos problemas. *En primer lugar,* la existencia de una cultura compartida se presume en cualquier organización que se estudie, con independencia de su complejidad y diferenciación. Se piensa que todas las organizaciones tienen cultura. Pero esto no es un descubrimiento, sino una presunción. No se reconoce la posibilidad de que ciertas organizaciones muy complejas carezcan de una cultura compartida que tenga algún contenido o significación.

En segundo lugar, la importancia teórica y metodológica que se concede a lo que se comparte en la organización puede exagerar los aspectos de las relaciones humanas basados en el consenso, dándoles una importancia en los estudios de investigación que excede su significación en la práctica. En algunas organizaciones, las diferencias, los conflictos y los desacuerdos son socialmente más significativos para los participantes que lo que puedan compartir. Como veremos en el próximo capítulo, a menudo se cumple esta situación en las escuelas secundarias, con sus relaciones balcanizadas entre los departamentos, por ejemplo[24]. En este sentido, lo que describí antes como la *forma* de la cultura del profesorado, el modelo de relaciones entre sus miembros es tan importante como el *contenido* de cualesquiera creencias comunes en esa cultura.

Una segunda perspectiva sobre las relaciones humanas, que está peor representada en la bibliografía y la investigación sobre la administración educativa, es la perspectiva micropolítica. Según BLASE, esta perspectiva versa sobre "el uso del poder para conseguir los resultados preferidos en ambientes educativos"[25]. En la perspectiva micropolítica, las diferencias entre los grupos de una organización cobran mayor relieve que las semejanzas[26]. La forma en que algunos individuos y grupos ponen en práctica sus valores a expensas de otros o el hecho de tener el poder y la influencia suficientes para configurar otros valores a imagen de los suyos propios constituye una preocupación clave. En la perspectiva cultu-

[22] DEAL, T. E., y KENNEDY, A. (1982): *Corporate Cultures*, Reading (MA), Addison-Wesley. SCHEIN, E. H. (1985): *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View*, San Francisco, Jossey-Bass. (Trad. cast.: *La cultura empresarial y el liderazgo.* Barcelona, Plaza & Janés, 1988.) ERICKSON, F. (1987): "Conceptions of school culture", *Educational Administration Quarterly, 23* (4), páginas 11-24.

[23] ROSENHOLTZ, *op. cit.*, nota 2. MUSELLA, D., y DAVIS, J.: "Assessing organizational culture: Implications for leaders of organizational change", en: LEITHWOOD, K., y MUSELLA, D. (eds.) (1992): *Understanding School System Administration*, Nueva York y Filadelfia, Falmer Press. LEITHWOOD y JANTZI, *op. cit.*, nota 12.

[24] HARGREAVES, *op. cit.*, nota 19.

[25] BLASE, J. (1988): "The teachers' political orientation *vis-à-vis* the principal: The micropolitics of the school", *Politics of Education Association Yearbook*, págs. 113-126.

[26] HOYLE, E. (1986): *The Politics of School Management*, Sevenoaks, Hodder & Stoughton.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ral, el liderazgo es una cuestión de gestión y justificación. En la perspectiva micropolítica, se trata, más bien, de una cuestión de poder y control[27].

Estas dos perspectivas nos muestran dos puntos de vista muy diferentes sobre la colaboración y la colegialidad. En la *perspectiva cultural*, predominante, las culturas de colaboración expresan y surgen de un proceso de consenso cuya construcción facilita una gestión educativa benevolente y diestra. En la *perspectiva micropolítica*, la colaboración y la colegialidad se derivan del ejercicio del poder de administradores, conscientes de su control, en la organización. En estos casos, la colegialidad es una imposición gerencial no deseada, desde el punto de vista de los profesores sometidos a ella, o la forma más usual de cooptar a los docentes para satisfacer determinados propósitos administrativos y para cumplir órdenes externas. Desde la perspectiva micropolítica, la colaboración y la colegialidad se vinculan, a menudo, con las imposiciones administrativas o con la manipulación indirecta del acuerdo.

Ni la perspectiva cultural ni la micropolítica poseen una interpretación privilegiada o más precisa de las organizaciones y de las relaciones colegiales dentro de ellas. Ninguna tiene el monopolio de la sabiduría. Pero el predominio de la primera perspectiva en la investigación sobre la cultura escolar, ha dado una importancia injustificada a las interpretaciones de la colegialidad del profesorado y a las prescripciones relativas a la misma que más se inclinan por el consenso. En este capítulo, quiero llamar especialmente la atención sobre las dimensiones peor comprendidas y menos reconocidas de la cultura escolar y de la colegialidad del profesorado: las de carácter micropolítico.

Cuando se adopta la perspectiva micropolítica, ésta tiene importantes consecuencias para nuestra comprensión de la colaboración y la colegialidad y de las cuestiones que nos planteamos sobre ello. Por ejemplo, nos hace dudar de las tantas veces proclamadas virtudes de la enseñanza en equipo, de la colegialidad en el nivel del aula, cuando existen diferencias importantes entre los valores y creencias de los profesores participantes. A menudo, como ha señalado Huberman, es fácil que los escultores quieran ver la obra de los demás, que hablen con otros artistas y asistan a sus exposiciones, pero nunca esculpirán con un colega sobre el mismo bloque de mármol[28]. Y dice que, a causa de las frecuentes diferencias en sus convicciones y enfoques, es posible que los profesores no difieran mucho de los escultores a este respecto.

En segundo lugar, la perspectiva micropolítica suscita ciertas cuestiones sobre los derechos del individuo y la protección de la individualidad frente a la presión del grupo. A veces, se tratan las normas de la colegialidad como si fuesen disposiciones administrativas sobre ésta. Los profesores que prefieren seguir trabajando solos, durante todo o parte del tiempo, pueden quedar reducidos injustamente al ostracismo. Como dije en el capítulo anterior, algunos docentes planean mejor solos que con sus colegas. La protección de su individualidad y su discreción de juicio es también la defensa de su derecho a estar en desacuerdo y a reflexionar críticamente sobre el valor y la conveniencia del objeto de la colabo-

[27] Ball, S. (1987): *The Micropolitics of the School*, Londres, Methuen. (Trad. cast.: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós-M.E.C., 1989)

[28] Huberman, M. (1990): "The social context of instruction in schools". Comunicación presentada en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Boston (MA), abril.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ración que les solicitan. La perspectiva micropolítica suscita cuestiones sobre las consecuencias de la colaboración y la colegialidad con respecto a la individualidad y la soledad.

En tercer lugar, la perspectiva micropolítica investiga en qué circunstancias se convierte la colaboración en cooptación; como en el caso de la colaboración con el enemigo. Se pregunta dónde la colaboración deja de ser un compromiso para desarrollar y realizar los propios fines, convirtiéndose en un compromiso para implementar los objetivos de terceros. Por ejemplo, HARTLEY ha criticado la tendencia a implantar formas experienciales de formación permanente, más cortas y basadas en la escuela, para los profesores, basándose en su carácter cooptativo, dado que cultivan el compromiso emocional con los cambios impuestos desde fuera a expensas de la deliberación y la crítica racionales sobre su valor y aplicabilidad[29].

En cuarto lugar, la perspectiva micropolítica nos anima a discriminar entre las distintas formas que pueden adoptar la colaboración y la colegialidad, a examinar lo que constituye cada una de ellas y a plantearnos a qué intereses responde cada una. Por ejemplo, en el Capítulo IV, me referí a cómo se redefinen y reinscriben ciertas formas de colaboración imprevisibles y espontáneas, fomentadas por las dinámicas culturales de las propias familias, comunidades y grupos de compañeros de los alumnos en sistemas de cooperación más artificiales, en el plano burocrático, y más controlados administrativamente, como el aprendizaje activo y el aprendizaje cooperativo. Estas reformas se centran en el desarrollo y el mantenimiento de la cooperación en el aula pero, al mismo tiempo, transfieren el centro de control de la cooperación del alumno al profesor y de la comunidad a la escuela, restándole gran parte de su riqueza, espontaneidad e imprevisibilidad.

La perspectiva micropolítica nos sensibiliza ante la posible existencia de procesos similares en la construcción de la colaboración y la colegialidad entre los profesores: la sustitución de formas más evolutivas y espontáneas de colaboración entre profesores por formas de colegialidad controladas administrativamente y simuladas de manera segura. En este capítulo, pretendo examinar este tipo de *colegialidad artificial*, construida desde la Administración. Y quiero hacerlo basándome en la distinción fundamental entre la *cultura de colaboración* y lo que yo llamo *colegialidad artificial*, en cuanto son dos formas prominentes, aunque muy distintas, de culturas de colaboración y colegialidad que pueden descubrirse en el trabajo de los profesores; distinción que gira en torno a los tipos de control e intervención administrativa que se ejercen en cada caso.

[29] HARTLEY, D. (1986): "Instructional isomorphism and the management of consent in education", *Journal of Educational Policy, 1* (2), págs. 229-237. Véase también: HARGREAVES, A., y REYNOLDS, D. (1989): *Educational Policies: Controversies and Critiques*, Lewes, Falmer Press.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Culturas de colaboración

En las *culturas de colaboración*, las relaciones de trabajo en equipo entre los profesores tienden a ser:

- **Espontáneas:** surgen, ante todo, de los mismos docentes, en cuanto grupo social. Pueden estar apoyadas por la Administración y promovidas gracias al establecimiento de un horario adecuado, fomentadas por los directores para cubrir las horas de clase o, por ejemplo, por la conducta de los líderes educativos. En este sentido, la espontaneidad de las culturas de colaboración no es absoluta y dichas culturas no son independientes de cierta artificialidad administrativa de carácter facilitador. No obstante, en último término, las relaciones de trabajo en colaboración evolucionan y se mantienen gracias a la misma comunidad docente.
- **Voluntaria:** las relaciones de trabajo en colaboración no surgen a partir de ninguna limitación o imposición administrativa, sino del valor que los profesores les reconocen, derivado de la experiencia, la inclinación o la persuasión no coactiva de que el hecho de trabajar juntos es, a la vez, entretenido y productivo.
- **Orientada al desarrollo:** en las culturas de colaboración, los profesores actúan juntos sobre todo para desarrollar sus propias iniciativas o para trabajar sobre iniciativas apoyadas o impuestas desde fuera con las que se comprometen. En las culturas de colaboración, los profesores fijan, con mucha frecuencia, las tareas y fines del trabajo conjunto, en vez de someterse a implementar los objetivos de terceros. En este caso, los docentes son personas que inician cambios en igual o mayor medida que reaccionan a ellos. Cuando tienen que responder a imposiciones externas, lo hacen de forma selectiva, fundándose en su confianza profesional y su juicio discrecional, en cuanto comunidad[30].
- **Omnipresente, en el tiempo y en el espacio:** en las culturas de colaboración, el hecho de trabajar juntos no suele circunscribirse a un horario de actividad (como una sesión regular de planificación) que pueda fijar la Administración para que se produzca en un momento concreto y en el lugar designado al efecto. Las reuniones establecidas en el horario y las sesiones de planificación pueden formar parte de las culturas de colaboración, pero no predominan sobre el resto de las situaciones en las que se trabaja en grupo. En las culturas de colaboración, gran parte de las fórmulas que utilizan los profesores para actuar juntos suelen consistir en encuentros informales breves y frecuentes, que pasan casi desapercibidos. Pueden adoptar una forma consistente en temas como intercambios de palabras y miradas, alabanzas y agradecimientos, ofertas de intercambio de clases en momentos difíciles, sugerencias de ideas nuevas, diálogos informales sobre nuevas unidades de trabajo, puesta en común de problemas o reuniones de los

[30] RIECKEN, T. (1989): "School improvement and the culture of the school". Tesis doctoral inédita. Vancouver, University of British Columbia.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

docentes con los padres. En este sentido, las culturas de colaboración no están clara ni estrictamente reguladas. Son constitutivas del modo de operar la vida de trabajo de los profesores en la escuela.

- **Imprevisible:** como, en las culturas de colaboración, los docentes juzgan y controlan lo que hacen; con frecuencia, los resultados de la colaboración son inciertos y no pueden preverse con facilidad. En los sistemas orientados a la implementación, en donde la mayor parte de las decisiones sobre el objetivo y el programa se centralizan en el distrito escolar o en el nivel provincial, estatal o nacional, esto puede resultar un tanto complicado. En general, por tanto, las culturas de colaboración son incompatibles con los sistemas escolares en donde las decisiones sobre el *curriculum* y la evaluación están muy centralizadas. En consecuencia, la dificultad que puedan encontrar los administradores que deseen ayudar a desarrollar culturas de colaboración puede deberse no tanto a las relaciones humanas, sino al control político.

Una de las escuelas participantes en el estudio del tiempo de preparación ilustraba con toda viveza cómo las culturas de colaboración descansan sobre unas relaciones que abarcan persistente y generalizadamente toda la escuela. El director de este centro, en una pequeña comunidad dormitorio rural, se daba cuenta de los incipientes peligros de la balcanización, de que los maestros se dividieran en grupos aislados y separados, incluso en el contexto de esta escuela elemental más pequeña.

> Los profesores pueden llegar a aislarse. Dicen: "¡soy un maestro de primaria, de segundo ciclo, del ciclo intermedio!" Y a los docentes de primaria les dan miedo los chicos mayorcitos, mientras que a los del ciclo intermedio les dan pánico los pequeños.

Pensaba que, con independencia de las diferencias entre niveles,

> dispones de un banco de estrategias que utilizar con los alumnos y habría que conseguir que todos tuvieran el mismo tipo de práctica, las mismas expectativas en los aspectos personales, etcétera. La única diferencia está en que los tienes de distintas edades.

Él trabajó mucho para conseguir que los maestros actuaran juntos con niños de distintos niveles en proyectos comunes, aunque le parecía también que esto podría resultarles amenazador: un reto fundamental a su identidad y seguridad.

> Si yo le dijera a mi maestra del primer nivel: "¿Quieres subir y sustituirme en la clase de ciencias de octavo?" Bueno, creo que cogería el coche y se estrellaría contra un árbol antes de enfrentarse a eso. ¡Y el caso es que les ha dado clase a todos cuando estaban en primero!

Sin embargo, el hecho de trabajar con grupos de alumnos de distintas edades paliaba estas amenazas y ayudaba a crear un sentido más fuerte de comunidad escolar. Las palabras de un maestro dan testimonio del éxito de éstas y otras estrategias puestas en práctica por el director en sus intentos de crear un sentido de unidad. Reflexionaba, en concreto, sobre una experiencia reciente de participación en la planificación cooperativa de unas "Olimpiadas" en las que participaba toda la escuela.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

> Esto resultó muy participativo. Celebramos un día especial de los deportes al aire libre y saltamos a las pistas... y en la escuela tuvimos un día de Calgary [el lugar en donde se celebraban los Juegos Olímpicos de invierno], y llevamos tortitas. Hicimos un escrito en papel. Fue un trabajo en toda regla. No cabe duda de que aprendimos mucho sobre planificación y creo que podemos sentimos orgullosos, porque algunas escuelas hicieron poco o nada, mientras que nosotros participamos a fondo. Por supuesto, soy tendencioso, pero creo que la atmósfera de nuestra escuela se beneficia del tipo de atmósfera familiar que tenemos... Hacemos cosas juntos. A este respecto, existe una gran unión entre los maestros de todos los niveles y no veo esa separación clara entre los del ciclo superior y el medio ni entre éste y el inferior... Creo que se debe a la unidad del profesorado y a que el director contempla la escuela como una unidad y no como pequeñas divisiones separadas.

El director de esta escuela, modesto y sin pretensiones, planteó lo que él esperaba de sus maestros. Los alababa, les enviaba notas para agradecerles sus esfuerzos, siempre estaba presente para verles y escucharles y, a menudo, les compraba ramilletes de flores u otros pequeños regalos para demostrarles su consideración. Cuando los profesores necesitaban su consejo, siempre estaba dispuesto a ofrecérselo. Cuando él mismo necesitaba ayuda, la pedía sin avergonzarse por ello. Y cuando los maestros querían emplear su tiempo de preparación para planificar juntos, él fijaba el horario de manera que lo facilitase. Promovía ritos y ceremonias (como la del traslado de la "antorcha olímpica") para facilitar la unión de la escuela y la comunidad. Estimulaba los experimentos de agrupación de alumnos pertenecientes a distintos niveles y las relaciones entre sus maestros, con el fin de unirlos. Y, a veces, él mismo daba clase para poner de manifiesto la importancia que otorgaba a que el director se reuniera con los alumnos. En respuesta a esas iniciativas, como muestran las observaciones de los maestros antes citadas, éstos eliminaron las barreras que los separaban, trabajando muy unidos y aprendiendo mucho unos de otros. Ellos no sólo colaboraban en cosas iniciadas fuera, sino también en proyectos elaborados por ellos mismos, —como en el caso del maestro que programó un curso de informática, solicitando al director que le dejase algún tiempo libre para trabajar con otro compañero que también tenía conocimientos de esta materia, para elaborar juntos algunos programas para el aula.

Esto es sólo un ejemplo de cómo funciona una cultura de colaboración y de los tipos de liderazgo que la promueven y apoyan. No quiere decir que las culturas de colaboración carezcan de problemas o limitaciones. Como ya he manifestado en otro lugar, las culturas de colaboración pueden ser de carácter *limitado* o *restringido*, en donde los profesores se dedican más bien a actividades más seguras de puesta en común de recursos, materiales e ideas o a planificar juntos unidades de estudio sobre la marcha, sin reflexionar sobre el valor, objetivo y consecuencias de lo que hacen o sin cuestionar las prácticas, perspectivas y supuestos básicos de los demás. En estos casos, las culturas de colaboración pueden degenerar hacia unas culturas cómodas y complacientes. La colegialidad puede quedar reducida a la compatibilidad.

Pero, en sus formas más rigurosas, robustas (y en cierta medida, raras), las culturas de colaboración pueden llegar hasta el trabajo conjunto, la observación mutua y la investigación reflexiva centrada de manera que amplíe la práctica críticamente, tratando de encontrar las mejores alternativas en la búsqueda conti-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

nua del perfeccionamiento. En estos casos, las culturas de colaboración no son acogedoras, complacientes y políticamente aquiescentes. Es más fácil, en cambio, que promuevan la fuerza y la confianza colectivas en las comunidades de profesores capaces de interactuar de forma consciente y asertiva con los responsables de la innovación y la reforma; capaces y dispuestas a seleccionar las innovaciones que deban admitir, las que haya que adaptar y las que deban rechazarse o dejarse de lado, teniendo presente lo que mejor convenga en relación con los objetivos y las circunstancias.

La colegialidad artificial

En condiciones de *colegialidad artificial*, las relaciones de trabajo en colaboración que muestran los profesores no son espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo, no están presentes en todo momento y lugar ni son imprevisibles. He aquí las características comparativas y combinadas de la colegialidad artificial:

- **Reglamentada por la Administración:** la colegialidad artificial no evoluciona espontáneamente a partir de la iniciativa de los profesores, sino que es una imposición administrativa que exige que los docentes se reúnan y trabajen juntos.

- **Obligatoria:** en consecuencia, la colegialidad artificial obliga a actuar juntos, en situaciones impuestas de apoyo de los compañeros, enseñanza en equipo y planificación cooperativa. La colegialidad artificial no facilita que los sujetos opten por su individualidad ni por la soledad. La obligación puede ser directa o indirecta; en este último caso, la imposición se efectuará en relación con las promesas de promoción a los cumplidores o con veladas amenazas de no apoyar a los profesores que se inclinen a favor de otros proyectos suyos, por ejemplo.

- **Orientada a la implementación:** en condiciones de colegialidad artificial, se exige o "persuade" a los profesores para que trabajen juntos a fin de implementar lo ordenado por otros, de forma más directa, por el director, o indirecta, por el distrito escolar o el ministerio. Esas órdenes pueden adoptar la forma de un *curriculum* nacional, de programas de enseñanza acelerada o de estrategias de aprendizaje cooperativo, por ejemplo. En este caso, la cooperación colegial está íntimamente ligada a la cooptación administrativa.

- **Fija en el tiempo y en el espacio:** la colegialidad artificial se ejerce en determinados lugares y en momentos concretos. Esto forma parte de la reglamentación administrativa. Cuando las relaciones de trabajo conjunto de los profesores consisten, por ejemplo, en sesiones de apoyo de los compañeros, reuniones de planificación cooperativa en el tiempo de preparación y entrevistas con el compañero tutor, pretenden asegurar la cooperación por obligación.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

- **Previsible:** la colegialidad artificial está diseñada para que sus resultados sean previsibles en un grado relativamente elevado. Por supuesto, esto no puede garantizarse y, como veremos, a veces los resultados de la colegialidad artificial son nefastos. Pero el control de sus objetivos y la reglamentación de sus tiempos y lugares están pensados para aumentar la previsibilidad de la colegialidad del profesorado y sus resultados. A este respecto, la colegialidad artificial constituye una simulación administrativa segura de colaboración. Sustituye las formas de colaboración espontáneas, imprevisibles, difíciles de controlar y surgidas de los profesores mismos por otras que, en cambio, los administradores han ideado, limitado e impuesto.

La colegialidad artificial en marcha

Pretendo estudiar a continuación algunos casos prácticos, basados en la escuela, de colegialidad artificial surgidos en el estudio del tiempo de preparación, sobre todo en el distrito escolar comprometido a desarrollar la planificación cooperativa en un grupo de centros de su jurisdicción. Como ya he señalado, en estas escuelas, descubrimos algunos casos claros y característicos de *culturas de colaboración,* pero también hicieron evidente acto de presencia los casos de *colegialidad artificial.* Lo que sigue a continuación no es una evaluación global de la iniciativa de planificación cooperativa, ni pretende hacer una estimación en términos cuantitativos de la fuerza de la colegialidad artificial en el contexto de esa iniciativa. Está pensado, en cambio, para alertar, desde una perspectiva micropolítica, sobre ciertos aspectos de la colegialidad que se derivan de los datos y a los que se les ha prestado poca o ninguna atención en las discusiones más generales y positivas sobre la colaboración de los profesores.

Me centraré en tres casos específicos de colegialidad artificial que aparecieron en el estudio y que ilustran tanto las propiedades como las consecuencias de este modelo de colaboración del profesorado. Estos ejemplos de colegialidad artificial consistieron en el uso obligatorio del tiempo de preparación, las consultas impuestas con profesores de apoyo de educación especial y con la tutoría de unos docentes con respecto a otros.

1. *Empleo obligatorio del tiempo de preparación*

En los debates que rodearon la introducción del tiempo de preparación en muchos distritos escolares de Ontario, uno de los argumentos utilizados en su defensa era que permitiría que los maestros se reuniesen y consultaran con otros compañeros durante la jornada escolar. Sin embargo, la mayoría de los docentes que entrevistamos opinaba que el tiempo de preparación o "tiempo de planificación" no era en absoluto el mejor momento para planificar. Los períodos de tiempo de preparación solían ser bastante cortos: 40 minutos o menos. A menudo, se perdían muchos minutos esperando a que llegara el último maestro, llevando a los niños al gimnasio para la clase de educación física con otro profesor y esperando a que se cambiasen antes de empezar la clase, paseando por la sala de profesores o por la biblioteca cuando se estaba utilizando el aula del interesado,

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

y en otras actividades. Los comentarios de tres maestros ilustran bien esta situación:

> En una hora, se podrían hacer muchas más cosas. Soy muy consciente de ello. Bien, pero, en realidad, yo sólo puedo hacer esto y eso, porque después tengo que volver. E incluso así, cuando trato de recoger a los chicos al terminar la clase de música, se me escapan, porque llego dos minutos tarde después de ese pequeño trabajo extra y ellos se van, vuelven a clase, y yo tengo que regresar corriendo y alcanzarlos. Si tuviese más [tiempo de preparación], me gustaría utilizarlo de otro modo.
>
> Por regla general, mis tiempos de preparación se acaban rápido; sólo hay 35 minutos y, entre acabar una clase, entrar en la siguiente y todo lo que eso supone, de repente te encuentras con que los 35 minutos se han convertido en 25 y, antes de que te des cuenta, si tienes que ir al despacho a hacer algunas fotocopias o a la zona correspondiente para trabajar con la multicopista, los 25 minutos se te van. Ir a un sitio y a otro lleva su tiempo.
>
> Nunca se cumplen [los 40 minutos de tiempo de preparación], porque mi clase tiene que volver del recreo y dejar los abrigos. [El maestro sustituto] tiene que llevar a los niños de su clase a francés. Por tanto, yo diría que se queda en media hora. Y, cuando empieza el mal tiempo, todavía es peor. Los niños tienen que quitarse los abrigos. Pero los 40 minutos están fijados en el horario.

En consecuencia, nadie puede sorprenderse de que los maestros consideren, por regla general, que el tiempo de preparación es demasiado corto para realizar una planificación, sea colectiva o individual. En realidad, el tiempo era tan escaso y apremiante que, con frecuencia, comentaban que les era necesario planificar *antes* del tiempo de preparación, a veces en casa, para saber exactamente cómo utilizar el tiempo y las tareas que fueran a realizar durante el horario establecido. Los maestros preferían planificar en otros momentos: durante la comida o antes o después de clase, por ejemplo. En cambio, el tiempo de preparación solía utilizarse para "despachar" las innumerables tareas menores, como hacer fotocopias y llamar por teléfono, que resultaban más difíciles de realizar con cierta eficacia en otros momentos, como a la hora de comer, cuando el resto de los maestros de la escuela pretendía utilizar los mismos servicios. Esta forma de trabajar durante el tiempo de preparación era muy útil para muchos docentes porque les dejaba tiempo libre para planificar con cierta continuidad en otros momentos de la jornada escolar.

> Normalmente [durante el tiempo de preparación], tengo cientos de cosas que hacer y sólo consigo hacer diez. Corrijo trabajos, preparo la clase del día siguiente, hago boletines para los tablones de anuncios, escribo cartas a los padres, telefoneo a algunos padres: multitud de cosas.
>
> Solíamos tomar nuestro particular tiempo de preparación [con un maestro bibliotecario] después de las clases. Mi compañero de equipo y yo no pudimos conseguir que nos fijaran [un horario] igual, por lo que optamos por tomarlo después de clase y trabajar con nuestro bibliotecario. En realidad, era entonces cuando podíamos planificar, porque el ambiente estaba claro y podíamos intercambiar ideas.

La mayoría de los maestros utilizaba el tiempo de preparación para corregir, hacer plantillas para dibujo, hacer fotocopias, recortar y pegar y hacer boletines informativos para los tablones de anuncios.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Cuanto más largos eran los períodos de tiempo (dobles), más aptos eran para dedicarlos a una planificación amplia, en solitario o con los compañeros. Algunos maestros preferían unir de este modo varios períodos de su tiempo de preparación con el fin de facilitar la planificación. Pero, cuando estos períodos de tiempo de preparación más largos se dedicaron específicamente a colaborar con los compañeros, los docentes siguieron preocupándose por disponer de un horario establecido para preparar sus propias clases.

Sin embargo, para otros maestros, el tiempo de preparación era ideal para planificar con los compañeros. La responsabilidad de tutelar a otro profesor o de arbitrar partidos, por ejemplo, dejaba pocas oportunidades a algunos maestros para reunirse en otros momentos con los compañeros. A causa de las apremiantes necesidades domésticas, algunas profesoras, especialmente una madre sin cónyuge con un hijo que debía acudir a menudo a una consulta psiquiátrica inmediatamente después de las clases, no podía permanecer con los compañeros en la escuela mucho tiempo después del horario escolar. Gran parte de su planificación la hacían en casa, con frecuencia por la noche. Para ellas, el tiempo de preparación era un buen momento para trabajar con los compañeros.

Las circunstancias laborales y de vida de los maestros son diversas. Su trabajo está muy contextualizado. No se estandariza ni puede normalizarse tal como los administradores quieren hacerlo a veces. En consecuencia, el tiempo de preparación y su utilización tienen una relación inevitablemente complicada y muy contextualizada con esas variables circunstancias de vida y de trabajo. No existe una fórmula administrativa unívoca para hacer frente a estas situaciones. De poco serviría calcular cuántos maestros sí y cuántos no de una escuela apoyarían y se beneficiarían del establecimiento de un tiempo concreto dedicado a la planificación cooperativa para decidir después, según los porcentajes, la conveniencia o no de imponer una forma determinada de utilizar el tiempo de preparación. Parece, en consecuencia, que el principio administrativo que convendría aplicar sería el de la flexibilidad y la discreción administrativa para delegar las decisiones sobre cómo emplear los períodos de tiempo de preparación en los mismos profesores.

Esa flexibilidad es importante por tres razones, al menos: para situar el empleo del tiempo de preparación en el contexto realista de las circunstancias, más amplias, de vida y de trabajo de los profesores; para hacer que el uso del tiempo de preparación responda a las variaciones cotidianas y semanales de las tareas y prioridades requeridas, y para reconocer la profesionalidad de los maestros, tal como la define SCHÖN, en relación con sus derechos y oportunidades de ejercer su libertad de juicio en beneficio de los alumnos que tienen a su cargo y bajo su responsabilidad.

Algunas respuestas de los maestros en la entrevista pusieron de manifiesto que aunque, normalmente, empleaban los períodos de preparación para los fines cooperativos señalados por el director, unos cuantos se retiraban a sus respectivas aulas o a otros lugares para trabajar solos en temas relacionados con sus propias clases, despachando el montón de pequeñas tareas que se acumula y para cuya finalización es tan importante el tiempo de preparación. Pero, al hacerlo, se sentían culpables, conscientes de que iban en contra de la voluntad del director.

En una escuela en la que estaba establecido que los profesores de un mismo

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

nivel planificasen juntos, un maestro manifestaba que, cada tres semanas, tanto él como sus colegas del mismo nivel se retiraban para trabajar solos.

M.: Planificamos por bloques mensuales porque funcionamos de ese modo; así, cada tres semanas, nos decimos: "Ahora, sabemos lo que haremos la próxima semana; éstas son algunas de las cosas que tenemos que poner al día, porque en esto vamos retrasados". Nos decimos "adiós" y cada uno se va por su lado.
E.: ¿Y crees que pensarían que está bien lo que hacéis, si se supiera que lo hacéis?
M.: Pienso que no. Creo que, cuando dan la orden de que estemos trabajando en grupo —ésta es mi impresión—, tienes que actuar así durante esos 40 minutos.

Un director contaba cómo descubrió, en una ocasión en que fue a comprobarlo, que los maestros cuyas clases había cubierto personalmente para que pudieran planificar juntos, no lo hacían en absoluto, sino que se dedicaban a trabajar, preparar y corregir solos:

> Yo solía coger a los alumnos y realizar diversas tareas con ellos... Creía que los maestros estaban trabajando juntos, planificando... y pensé: "¡Bueno!, voy a buscar a alguien que los vigile mientras veo cómo va la planificación." Bajé a la sala y los tres maestros estaban en distintas aulas, corrigiendo. Entonces, dije: "¡Vaya!, aquí hay algo que no funciona." Pero, ya sabes, siempre tenían una justificación: "¡Llegará un momento en que ya no necesitaremos hacer esto! ¡No te preocupes! Ya cogeremos tiempo nuestro para reunirnos y hacer la planificación."

Aunque los administradores se enfurecerían, sobre todo si habían prestado su precioso tiempo para facilitar la planificación cooperativa, por las razones antes expuestas, conviene dejar libertad a los profesores para que empleen el tiempo de preparación a su criterio y con flexibilidad en cada momento concreto. Sin duda, es útil fijar un horario para que los docentes puedan reunirse, como instrumento o medio para *facilitar* la colaboración y la colegialidad, pero no para *controlarlas*. Aunque, a veces, les resulte difícil, es importante que los directores o jefes de estudios sigan prestando su tiempo para sustituir a los maestros, de manera que puedan disponer de tiempo libre, aunque no siempre lo utilicen para trabajar juntos, tal como está previsto. No defiendo que los administradores renuncien a su responsabilidad de hacer cumplir los objetivos y prioridades de la escuela. Pero, por razones prácticas y de respeto a la profesionalidad de los docentes, es importante que se les conceda un amplio margen de libertad de criterio y de flexibilidad sobre el modo concreto de cumplir aquellas prioridades. Con respecto a la planificación cooperativa, sería mejor que los directores previeran la realización de las *tareas* (preferiblemente, mediante el diálogo y el desarrollo de los maestros), en vez de establecer previsiones sobre el *tiempo*. A los docentes habría que exigirles responsabilidades en su compromiso y en el cumplimiento de sus tareas y no obediencia en su forma de utilizar el *tiempo*.

2. *Consultas con maestros de apoyo de educación especial*

Una segunda manifestación de la colegialidad artificial se manifiesta en las estipulaciones para las consultas entre los maestros de apoyo de educación

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

especial y los profesores titulares del aula. Desde principios de los años ochenta, en Ontario, se ha producido una modificación del papel asignado a los maestros de educación especial de las escuelas ordinarias. Al integrarse más alumnos de educación especial en estos centros, el papel del maestro de educación especial ha pasado de ser *reintegrador*, según el cual, determinados niños salían del aula para que los "tratase" el maestro de educación especial, "reintegrándolos" en una etapa posterior a sus clases respectivas, a ser *integrador*, de acuerdo con lo cual, el maestro de educación especial apoya al profesor titular para adaptar la instrucción de determinados niños, dentro del trabajo de la clase normal[31]. Una consecuencia de esta evolución ha consistido en la necesidad de que se mantengan en estrecho contacto los maestros de educación especial con los profesores titulares para supervisar y crear programas para los niños que los necesitan en clases normales. En las escuelas pertenecientes al distrito que se orientaba hacia la colaboración, el tiempo de preparación se utilizaba o programaba a menudo para facilitar este proceso de consulta con los maestros de apoyo de educación especial.

En muchos casos, no sólo se preveían o se facilitaban estas consultas, sino que se imponía directamente su celebración en lugares y momentos determinados. Estas consultas obligatorias entre los maestros titulares de aula y los de apoyo de educación especial suscitaban problemas similares a los que se producían en torno a las consultas entre profesores del mismo nivel durante el tiempo de preparación. La flexibilidad en el uso del tiempo era aquí también importante para los profesores. Los maestros consideraban que el apoyo para educación especial que proporcionaban los docentes en cuestión era necesario, importante y valioso, aunque la intensidad de esa necesidad y la profundidad del apoyo requerido variaban según el programa, el carácter cambiante de las dificultades y necesidades de los alumnos y otros factores. En consecuencia, a muchos les parecía que el establecimiento de un tiempo semanal en el que se *obligaba* al maestro titular a reunirse con el de apoyo era innecesariamente inflexible y no respondía a las necesidades variables de los alumnos, del programa, del maestro y de la clase. Muchos docentes resaltaban la importancia de reunirse con el profesorado de educación especial cuando fuese necesario, cuando la reunión tuviera un motivo (que podía celebrarse y a menudo se celebraba fuera del tiempo de preparación, tanto como dentro de él). Sin embargo, a veces, en la reunión semanal con el maestro de apoyo no había nada que hablar y, una vez más, se llegaba al acuerdo tácito de que cada uno hiciera lo que le conviniese y trabajara solo, sin informar de ello al director.

Un ejemplo del estudio ilustra con claridad lo que aquí se pone en juego. En él, un docente expone que tenía establecida en horario una reunión semanal con el maestro de apoyo de educación especial, aunque ambos se pusieron de acuerdo en que, una vez cada tres semanas, no celebrarían la reunión. Añade que el director no lo habría aprobado.

M.: Nos sentamos y examinamos lo que se haya hecho, los temas que hay que concretar durante la semana siguiente y decimos: "Bueno, aquí queremos llegar después de esto y la semana que viene veremos las ideas para ese período para

[31] WILSON, A. (1983): *A Consumer's Guide to Bill 82: Special Education in Ontario*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

comenzar la siguiente." Ella se va a lo suyo; nosotros, a lo nuestro, y planificamos juntos en ese tiempo.

E.: Entonces, en realidad, ¿lo utiliza para fines distintos de los establecidos?

M.: Así es.

E.: ¿Alguna cosa más?

M.: Creo que al director no le gustaría, pero estoy convencido de que es la única manera de trabajar bien. El hecho de sentarnos durante media hora, vernos las caras y sonreír no lleva a ningún sitio.

En un segundo ejemplo, una maestra refiere cómo ella y sus compañeras consiguieron persuadir a una profesora de apoyo de educación especial para reunirse en momentos distintos del tiempo establecido de preparación, de forma más flexible, de manera que los tiempos de preparación ("mis tres tiempos de preparación", como los llamaba) los reservaba para sus propias prioridades de trabajo centrado en su propia clase.

M.: El año pasado, ella (la maestra de apoyo) quería que uno de nuestros tiempos de preparación de cada ciclo —uno de cada tres— lo dedicásemos a hablar sobre los alumnos de mi clase con los que estaba trabajando: niños con problemas. A mí no me hacía mucha gracia. Tampoco a las demás. Me parecía que era demasiado un tiempo completo. Para eso no necesitaba 40 minutos.

E.: ¿Ha funcionado bien en la práctica, porque acaso hayas tenido ya alguna experiencia al respecto? ¿No será que tu propia experiencia *es*, en realidad, demasiado larga?

M.: Yo no necesitaba 40 minutos. En realidad, este año ha cambiado. Ella era nueva en la escuela y quería tener más tiempo para hablar con nosotras. Y esto con cada maestra que veía. Quería vernos durante 40 minutos por cada ciclo... Pero, este año, lo ha reducido. Ahora, hemos escogido nuestro propio tiempo, cuando nosotras queremos verla a ella. Así, suelo verla a la hora de mi comida, y me parece que es mejor, porque puedo comer y, al mismo tiempo, seguir teniendo mis tres tiempos de preparación.

No obstante, para algunos docentes, el tiempo de preparación es el más adecuado y conveniente para reunirse con el maestro de apoyo. Un profesor, que prefería esta distribución y, en efecto, la inició positivamente, tenía importantes responsabilidades de tutoría de otros maestros y de deportes durante la hora de la comida y al acabar las clases.

M.: Yo utilizo [un período de preparación] para hablar con... la persona de educación especial sobre el progreso de los tres chicos que supervisamos en mi clase. Llevo un registro al día sobre esto, sobre lo que ella hace y lo que yo espero, etcétera. De modo que ése es nuestro pequeño rato de charla.

E.: Por tanto, usted utiliza así el tiempo de preparación, ¿no?

M.: Sí, ése es *mi* período de preparación [la cursiva es mía]. Yo lo escogí. Algunos maestros prefieren hacerlo después de clase o por las mañanas. Yo escogí ese período sobre todo porque, en otoño, estaba muy ocupado con el equipo de la escuela. Lo mismo estaba en la carretera con partidos que se jugaban fuera que practicando. Para mí, era muy difícil verla después de clase.

A juzgar por sus manifestaciones sobre sus consultas con los maestros de educación especial, los profesores titulares, como grupo, ¡parecen del equipo

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

contrario! Los maestros que tienen un horario establecido para reunirse con sus colegas de apoyo prefieren hacerlo en otro momento. Otros docentes establecen, por propia iniciativa, un programa de consultas en su propio tiempo de preparación. Y una maestra se lamentaba de que los profesores de educación especial no estuvieran disponibles para consultas durante el tiempo de preparación de su escuela, teniendo que verse con ellos en muy cortos espacios de tiempo, "sobre la marcha". Esta aparente contradicción no tiene por qué revelar una incoherencia ni proclividad alguna a oponerse a las distribuciones de tiempo que se establezcan. En cambio, estos comentarios indican, una vez más, el carácter muy contextualizado del trabajo de los maestros y la dificultad de los procedimientos administrativos normalizados que pretenden desarrollar la colegialidad para adaptarse a estas circunstancias concretas y cambiantes de la enseñanza.

Hay otros dos factores que complican esta relación entre los maestros titulares de aula, el profesorado de apoyo de educación especial y el uso del tiempo de preparación: la *pericia* y el *control*.

La *pericia* es un criterio importante de colaboración entre profesores. No suele ponerse lo bastante en común. Este principio general se aplica también a las relaciones entre los maestros de clase y el personal de apoyo de educación especial, en concreto. Es importante reconocer la pericia complementaria del profesorado de apoyo de educación especial. Cuando los maestros titulares tienen una experiencia previa de la educación especial o cuando, como cada vez es más corriente en el caso de los maestros elementales de Ontario, poseen una preparación en educación especial tan avanzada como la del personal de apoyo, las reuniones con éste pueden parecer innecesarias. A veces, a los docentes que están en esta situación, puede parecerles que las consultas regulares establecidas con el maestro de apoyo contribuyen poco a su pericia y conocimientos ya poseídos. Por eso, en algunas ocasiones, los profesores titulares y los de apoyo se ponen de acuerdo tácitamente para no reunirse de forma regular, sino sólo cuando haga falta. Una maestra lo planteaba así:

> Uno de ellos [los tiempos de preparación] me sirve para verme con la persona de educación especial, aunque no he tenido necesidad de hacerlo en este año. En realidad, la he liberado de esta obligación mientras no le haga falta o veamos su necesidad.

Y continuaba explicando que esto se debía, en parte, a que, en la actualidad, tenía muy pocos "niños con problemas" en su clase. "Pero también", continuaba,

> yo he recibido cierta formación en educación especial... no necesito tanto apoyo. En otras palabras, yo soy mi propio recurso... Creo que tengo suficientes destrezas para ello.

En las relaciones entre los maestros titulares y los de apoyo de educación especial, la preocupación por la pericia también está muy ligada, a menudo, con las relativas a la propiedad y al control. Partiendo de los informes de los docentes entrevistados en el estudio, parecía que, a medida que ha ido ampliándose el papel del maestro de apoyo de educación especial y cobrando un carácter más preventivo, se han producido, en algunos casos, ciertas pugnas con los profeso-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

res titulares respecto a quién tenía el "dominio" sobre los alumnos "de integración". Se mencionaron varios casos de choques iniciales de "personalidades" con el docente de educación especial y de maestros de apoyo de quienes se decía trataban de "dictar" al profesorado ordinario las acciones que debían acometer con sus alumnos. En un caso, la oposición a los consejos del maestro de educación especial o la incapacidad para ponerlos en práctica llevó a un acuerdo final para que ese docente trabajara en el aula con los niños, en vez de aconsejar al titular cómo debía hacerlo. En otros casos, el maestro de educación especial fue reemplazado por otro que fuese más "compatible". Y también se informó de que, en los casos restantes en que la relación había sido, en principio, problemática, con el tiempo, la negociación emprendida había sido provechosa, de manera que las partes llegaron a un acuerdo sobre cómo distribuir su actuación, el equilibrio de poderes y el modelo de relación deseable en el futuro.

En consecuencia, a veces, las quejas sobre lo que se denomina *colegialidad artificial* pueden haber estado menos motivadas por la preocupación por la rigidez de la programación horaria y el solapamiento de destrezas que por los deseos de mantener el control sobre los alumnos y la programación, sin interferencias de personas "ajenas", sea cual sea su pericia. En estas circunstancias, el artificio administrativo puede haber sido necesario para establecer unas relaciones que propiciaran un intercambio más amplio que permitiera comenzar el apoyo a la educación especial, con independencia de las dificultades iniciales. A veces, las estructuras existentes pueden obstaculizar la aparición de unas culturas vibrantes del profesorado. Todas las culturas se basan en estructuras de algún tipo y, si éstas son abrumadoramente obstructoras, quizá sea preciso modificarlas para que permitan el desarrollo de otras mejores. Pero, incluso si reconocemos la necesidad de cierto grado de artificialidad inicial, los primeros problemas de implementación al desarrollar estas nuevas relaciones podrían haberse paliado, con casi total seguridad, si se hubiesen reducido algunos de los demás aspectos de la colegialidad artificial (en cuanto a la rigidez de la programación horaria de reuniones, etc.).

¿Qué consecuencias pueden extraerse de esto? *En primer lugar,* habría que estimular una mayor sensibilidad hacia la de los maestros titulares en educación especial. De hecho, este principio de reconocer la pericia de los compañeros puede aplicarse también a quienes ocupan una posición de liderazgo del profesorado, en general. *En segundo lugar,* cuando los maestros de apoyo de educación especial tienen una pericia indiscutible y ocurre igual con los profesores titulares con los que intercambian opiniones; sigue siendo interesante que los compañeros compartan sus puntos de vista sobre los alumnos de educación especial y su programación. Pero esta puesta en común no debe construirse sobre la base de la comunicación entre el más y el menos preparado, el experto y el novel, sino sobre las comunidades de iguales profesionales comprometidos con un perfeccionamiento continuo[32]. *En tercer lugar,* las expectativas respecto a las consultas sobre los alumnos de educación especial quizá deban establecerse en relación con la tarea más que con el tiempo, concediendo una mayor flexibilidad y discreción al modo y al momento en el que se reúnan los maestros.

[32] ROSENHOLTZ, *op. cit.*, nota 2.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

3. *La tutoría a cargo del compañero*

La tercera área de práctica en la que se ponen de manifiesto diversos elementos de la colegialidad artificial es la tutoría a cargo del compañero. Aunque, por regla general, las definiciones e interpretaciones de este tipo de tutoría varían consiste en un proceso estructurado en donde los profesores trabajan juntos, normalmente por parejas, para perfeccionar la práctica. En una de las descripciones más conocidas y antiguas de la tutoría a cargo del compañero, el proceso se divide en cuatro etapas diferenciadas: presentación de la teoría que subyace a un nuevo enfoque; demostración o presentación de ese enfoque; puesta en práctica del enfoque a cargo del docente que no lo ha utilizado, y retroalimentación al profesor sobre su forma de llevar a cabo la nueva práctica[33]. En el campo de la tutoría a cargo del compañero, existen diferencias y desacuerdos sobre si el proceso debe ser voluntario u obligatorio, si debe centrarse en la experiencia práctica o en la reflexión cognitiva sobre esa experiencia y si debe orientarse a implementar estrategias instructivas de una presunta eficacia "reconocida" o a perfeccionar áreas seleccionadas por el profesor en cuestión[34]. No obstante, con independencia de los ideales de cualquier modelo, las realidades complejas de la práctica presentan con frecuencia ciertas variaciones respecto a las ideas. Por ejemplo, lo que en principio se presenta como voluntario, con frecuencia en la práctica da la sensación de que no lo es en absoluto[35].

No hace mucho, tres maestros de la muestra del estudio participaron en un nuevo programa de tutoría a cargo del compañero instaurado por el distrito con el fin de tomar nuevas iniciativas en el terreno de la instrucción en el ciclo medio (entre cuarto y sexto curso). El programa se desarrollaba fuera de la escuela, durante seis tardes, con los consultores del distrito escolar, con la intención de que se desarrollasen y practicasen actividades de seguimiento en la escuela con los compañeros de los participantes. Un maestro lo describió del siguiente modo:

> Hace algunos años, el ministerio hizo una revisión de los niveles del ciclo medio y estaba tratando de descubrir qué tipos de programas desarrollaban los maestros de este ciclo. Descubrieron que, en las aulas, no existía un número suficiente de temas orientados a la actividad, de manera que el distrito elaboró un pequeño programa para tratar de estimular a los maestros a que hicieran más cosas para este fin. Comenzó el año pasado. Enviaron a un maestro de cada escuela que hubiese participado en el curso anterior y yo soy el representante de este año.

Este programa, excelente por su orientación y, quizá, por el intento que suponía, se percibía, en la práctica, de forma muy diferente a la ideal.

---

[33] JOYCE, B., y SHOWERS; B: (1988): *Student Achievement through Staff Development*, Nueva York, Longman.

[34] *Ibid.* Pueden verse críticas a la tutoría a cargo de compañeros que adopta un enfoque técnico estricto en: GARMSTON, R. J. (1987): "How administrators support peer coaching", *Educational Leadership, 44* (1), págs. 18-26. HARGREAVES, A., y DAWE, R. (1990): "Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching", *Teaching and Teacher Education, 6* (3), págs. 227-241.

[35] Por ejemplo, véase: SMYTH, J. (1987): *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, Lewes, Falmer Press.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Una maestra criticó con dureza la falta de consultas para elegir a los compañeros de tutoría. A diferencia de la justificación que se hace de los matrimonios de conveniencia, daba la sensación de que esta maestra no había aprendido a amar, gustar y ni siquiera a trabajar eficazmente con su compañera. Esta profesora describió el programa como una serie de seminarios, "cosas que puedes probar", seguida de "una pequeña tarea para casa, cosas que probar en clase para, después, volver y dialogar sobre los resultados obtenidos". Llegó a decir que "daban por supuesto que yo tenía que trabajar con la persona que lo hizo el año anterior". Yo le pregunté: "¿es así?"

> En realidad, no; no estoy trabajando con ella. Aquí hay un pequeño problema de personalidad; no lo sé. Creo que, quizá, habría que seleccionar a las personas que tengan que acudir a estos seminarios con un poco más de cuidado. Personalmente, así lo creo.

Esta maestra explicaba que:

> Cuando me presenté voluntaria, no me di cuenta de que se preveía que trabajase con esta otra compañera. Descubrí esto después. No sé si la Administración lo sabía o no. Como usted sabe, hemos tenido un cambio de director, de manera que la que fue seleccionada para venir el año pasado fue escogida por otra persona.

Reflexionaba sobre el carácter no voluntario de la selección de la compañera con la que tendría que trabajar, problema en el que se había visto involucrada:

> Ella [la compañera] lleva su clase de forma distinta a la mía por completo, ya sabe: una forma de enseñar totalmente diferente. Sería una tontería ponernos a trabajar juntas... Además de la personalidad, también están de por medio las estrategias docentes.

Estas observaciones basadas en la práctica recuerdan los puntos de vista de HUBERMAN, de carácter más teórico, respecto a que no es probable que los profesores sean capaces de trabajar juntos en la práctica de clase si no tienen creencias educativas compatibles y comparten enfoques similares de la enseñanza[36]. Cuando estas creencias y enfoques no se comparten ampliamente, es difícil que tenga éxito la colegialidad artificial, en forma de constitución obligatoria de equipos o de parejas de tutoría.

La primera profesora no estaba segura de si su emparejamiento con una compañera incompatible se debía a una táctica de la dirección o a un accidente administrativo. Otra maestra creía que los administradores superiores del distrito no les habían orientado correctamente, ni a ella ni a su director, respecto a los fines que perseguía el programa:

> Vimos un informe que decía que el ciclo medio es terrible y eso no es cierto, por lo que manifesté mi interés por formar parte de un grupo que hiciera un seguimiento de este informe. Y ellos nos enviaron un informe [sobre el programa]. Lo leímos entero, tomamos referencias. No tenía nada que ver con el informe. Nada... Ni siquiera lo

[36] HUBERMAN, *op. cit.*, nota 28.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

mencionaron... Y yo pensé que iba a tratarse de un seguimiento para que los maestros del ciclo medio hiciésemos mejor nuestro trabajo. Pero no fue así.

En realidad, la iniciativa consistía en un conjunto de sesiones "puestas" por el distrito; una serie de temas hechos *para* los maestros en vez de elaborados *con* ellos. Los puntos principales de las sesiones del distrito eran las ciencias en el ciclo medio, el lenguaje en el ciclo medio y demás temas por el estilo.

> Cada semana, nos decían lo que íbamos a hacer. No es lo que mi director ni yo pensábamos que haríamos. Ambos teníamos la impresión de que los maestros íbamos a proponer cosas para mejorar el ciclo medio.

En vez de construir sobre los puntos de vista y la pericia de los maestros participantes y de valorar ambas cosas, parece que este programa las pasaba por alto y las despreciaba.

> No vi nada que ya no supiese... Si yo fuese nueva en el ciclo medio, es probable que hubiese sacado muchas cosas, un montón de ideas interesantes. Pero llevando ya en el ciclo diecinueve años, creo que este procedimiento era equivocado en mi caso. Me daba la sensación de estar regresando en vez de progresando. Me gustaría que me hubiesen propuesto alguna idea sobre lo que no marcha bien en este ciclo y de cómo cambiarlo.

Este enfoque no sólo parecía irrespetuoso hacia la profesionalidad de los maestros, de su pericia y de su libertad de juicio, sino que tampoco era práctico para aquellos que, de vuelta a sus escuelas, tendrían que actuar como tutores de sus colegas en relación con los nuevos métodos aprendidos.

> Se suponía que tendríamos que actuar como tutores de nuestros compañeros e implementar [lo aprendido] en nuestras propias clases. Pero... gran parte de lo que decían ya lo estábamos realizando. Me parece que me dicen que hay un montón de gente que no lo hace. No sé cómo pueden salir así adelante. Durante años, la política del distrito ha consistido en que planifiquemos cooperativamente y enseñemos en grupo y todo eso... Y ellos me dicen que la gente no lo hace. No sé cómo pueden actuar así.

Esta distancia entre los planes ideales de los administradores y las realidades prácticas de las escuelas resultaban aún más rígidas en el caso de otro maestro. Él describía con gran claridad los principios del elemento tutorial del programa: "Pretenden que estas personas vayan, reciban una formación, vuelvan, prueben lo aprendido en sus aulas, lo pongan en común con los demás maestros, dejarles que lo prueben en sus clases..." Sin embargo, la práctica era muy distinta.

E.: ¿Has tenido alguna relación con esto?
M.: No, en absoluto.
E.: ¿Sabes cuándo empieza?
M.: Debe haber empezado hace mes y medio, pero, por alguna razón, supongo que con tantas cosas que hacer, ¡no sabía que era yo el encargado y que debía haber asistido!

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Quizá estos maestros no sean corrientes. Después de todo, sólo eran tres. Pero no se les había seleccionado de modo especial en el diseño de la investigación. Y ellos eran todos los maestros incluidos en la muestra que habían participado en el programa de formación permanente. Me siento tentado a decir que sus experiencias fueron desafortunadas o a pensar que sus circunstancias eran especiales o accidentales. No obstante, estos datos pueden contemplarse también desde la perspectiva de que, en la enseñanza, todas las circunstancias son especiales. Los compañeros de equipo incompatibles, el cambio de director y una comunicación poco clara sobre sus nuevos papeles constituyen la trama de la enseñanza y no interrupciones aisladas de la misma.

En estos datos, este "desorden" parece un problema. Y, sobre todo, en cada uno de los casos, parece un defecto de los maestros y de las escuelas. Pero, en muchos aspectos, quizá el problema esté en los programas y soluciones centralizados, estandarizados y obligatorios que se imponen sin prestar atención a los ambientes concretos, variables y en rápido cambio en que se desarrolla la enseñanza. Estas respuestas no indican tanto las imperfecciones de la práctica en general, sino el hecho de que la colegialidad artificial es profundamente insensible al contexto, a los aspectos específicos de la situación del aula del maestro y a la libertad de juicio que los docentes deben tener para poseer la flexibilidad necesaria para desarrollar su trabajo satisfactoriamente. Las políticas e iniciativas de los distritos pueden estandarizarse; las aulas y las escuelas, no. Un modelo de colaboración del profesorado más voluntario y orientado al desarrollo podría construir con mayor eficacia sobre la libertad de los juicios que los maestros efectúan en los distintos contextos de su trabajo. Las formas de colegialidad artificial impuestas y orientadas a la implementación del tipo que hemos revisado aquí son, casi con toda seguridad, demasiado inflexibles para ello.

Conclusiones y consecuencias

El estudio del tiempo de preparación comenzó con un problema de investigación, perfectamente formulado, que planteaba si el tiempo de preparación adicional concedido facilitaría el desarrollo de la colaboración y de la colegialidad entre los maestros o si la cultura individualista al uso acabaría absorbiendo el modo de empleo de ese tiempo. Sin embargo, los datos cualitativos pusieron de manifiesto unos aspectos más complejos y quizá más interesantes que las posibilidades planteadas por las demás alternativas. La colegialidad surgía en un distrito, pero no en el otro. Sin embargo, incluso en el distrito en donde la colegialidad hizo acto de presencia, su significado era más importante que su aparición.

Una de las realizaciones concretas de la colaboración de los maestros consistía en lo que he denominado *colegialidad artificial*. Ésta reconstruía los principios cooperativos de la asociación humana entre los maestros en formas administrativamente reglamentadas y previsibles. En la colegialidad artificial, la colaboración entre maestros era obligatoria, no voluntaria; limitada y fijada en el tiempo y en el espacio; orientada a la implementación, en vez de al desarrollo, y sus resultados eran más previsibles que lo contrario.

Las realizaciones y consecuencias de la colegialidad artificial se producían en tres áreas de colaboración de los docentes: colaboración impuesta y planificación

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

conjunta en el tiempo de preparación; consulta obligatoria con los maestros de apoyo de educación especial en momentos establecidos en el horario, y la participación en un programa de tutoría a cargo de compañeros. En términos micropolíticos y, más en general, sociopolíticos, la colegialidad artificial no es un simple ejemplo de insensibilidad personal de ciertos administradores, sino que es constitutiva de los sistemas sociopolíticos y administrativos que no respetan en absoluto su compromiso retórico con la potenciación del profesorado. Son sistemas preparados para delegar en los docentes la responsabilidad colectiva y compartida de la implementación, mientras asumen la responsabilidad, cada vez más centralizada, del desarrollo e imposición de objetivos a través del *curriculum* y de las órdenes relativas a la evaluación. Son sistemas de reglamentación y control estatales en donde los aspectos de concepción y planificación se mantienen en gran parte al margen de la ejecución técnica[37]. En muchos aspectos y en muchos casos, la retórica humanista de la colegialidad y de la potenciación enmascaran esa división fundamental.

Se ha puesto de manifiesto que dos importantes consecuencias de la colegialidad artificial son la inflexibilidad y la ineficacia: los maestros no se reúnen cuando deben, lo hacen cuando no hay nada que tratar y participan en fórmulas de tutoría a cargo de profesores que no se han comprendido bien o que no pueden poner en práctica con los compañeros adecuados. A este respecto, la lamentable situación de simulación segura de la colaboración entre profesores que he denominado "colegialidad artificial" no sólo los defrauda, sino que los distrae, los confunde y los rebaja. La inflexibilidad de la colegialidad impuesta hace difícil la adaptación de los programas a los objetivos y la práctica de cada escuela y cada aula, anula la profesionalidad de los profesores y el juicio discrecional que ella supone y desvía sus esfuerzos y energías a fin de simular su aceptación de unas exigencias administrativas inflexibles e inadecuadas para los ambientes en los que trabajan.

Desde los puntos de vista micropolítico y sociopolítico, la colegialidad artificial y sus consecuencias no son simples problemas de insensibilidad individual. Sin duda, una sensibilidad y flexibilidad mayores de los directores de las escuelas en la gestión de la colegialidad contribuirían a paliar algunos de sus efectos no deseados. Pero, en último término, el problema que subyace a la colegialidad artificial debe abordarse en los niveles jerárquicos superiores de los sistemas escolares y educativos. Es una cuestión que depende de la disposición para dar a las escuelas y a sus profesores la responsabilidad fundamental tanto del desarrollo como de la implementación, del *curriculum* y de la instrucción. Es una cuestión que requiere el compromiso para eliminar los detalles de las orientaciones curriculares emitidas por los distritos, el estado o la nación, dando a las comunidades de profesores la necesaria flexibilidad para trabajar entre ellos en el desarrollo de programas propios. En último término, es una cuestión que exige una auténtica y generalizada potenciación profesional de nuestros profesores y nuestras escuelas. Queda por ver si, en medio de toda la retórica de la reestructuración y la reforma, los directores, los administradores de los sistemas escolares y los políticos están preparados para dar ese paso.

---

[37] APPLE, M. (1982): *Education and Power*. Londres, Methuen. (Trad. cast.: *Educación y poder*. Barcelona, Paidós-M.E.C., 1987.)

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CAPÍTULO X

La balcanización de la enseñanza

Una colaboración que divide

(con Bob Macmillan)

Introducción

Mientras redactaba este libro, se estaban produciendo en Europa oriental los cambios más notables y espectaculares. Los carros de combate del Estado habían entrado en Moscú y, ante la extraordinaria resistencia del pueblo y del presidente de la república rusa, optaron por retirarse. El monolito que había constituido en otro tiempo la fuerza soviética se había convertido en un mosaico de repúblicas independientes. Mientras tanto, Yugoslavia, la nación que, durante mucho tiempo, había sido la joya del bloque oriental desde la óptica occidental, se había escindido a causa de cismas y conflictos étnicos, lingüísticos y territoriales como no se veían desde hacía décadas. Con la explosión de la rivalidad étnica y política entre serbios, croatas y otros grupos, se destruyó la misma identidad e integridad de la nacionalidad yugoslava.

En el otro lado del mundo, en un pequeño valle del sur de la Columbia Británica, hay una modesta extensión de arena y monte bajo. En medio de ella, ha surgido, sobre todo durante las tres últimas décadas, un pueblo. Muchos de sus habitantes se han trasladado allí desde otras partes de Canadá y del mundo, sobre todo de Europa. Uno de ellos es una peluquera. Cuando fui de vacaciones, ella me cortaba el pelo. Es eslovena. Cuando oyó que yo tenía un antiguo amigo en Yugoslavia, me hizo un extenso análisis histórico y político de los problemas de ese país. Me habló de la intensa desconfianza y enemistad entre los distintos grupos étnicos, en especial, serbios y croatas, cuyas raíces no sólo estaban constituidas por cuestiones étnicas, sino también por diferencias religiosas, lingüísticas y culturales fundamentales, así como por los conflictos políticos pasados, pero no olvidados, en los que estas diferencias se hicieron tan profundas y multifacéticas que resultaban prácticamente irreconciliables. Parecía que sólo un rígido control y la imposición del mando central podían mantener a raya estas disparidades y hacer que prevaleciese el orden.

Frente a este cuadro desesperanzado, mi peluquera eslovena me presentó otro diferente. Me contó que, en el pueblo, había tres hoteles; dos de ellos esta-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ban al lado y el tercero, nada más bajar la calle. Los propietarios se hicieron buenos amigos. Bebían juntos. Tenían mucha relación entre ellos. Nada raro, salvo que uno de ellos era serbio, otro croata y el tercero, esloveno.

En un país, enemigos tradicionales; en otro, amigos leales. Las diferencias, que parecían irreconciliables e inmutables, y las rivalidades establecidas por la cultura y la historia en un contexto, no se consideraban del mismo modo en el otro. Apartados de los límites y las tradiciones culturales que los mantenían separados y desconfiados entre sí, parecía que los miembros de estos grupos étnicos podían aprender a vivir juntos de otra manera, más constructiva. En el desierto canadiense, muy lejos de las premisas y diferencias culturales de su tierra natal, podían llegar a ser incluso amigos.

Al contar esta historia, no pretendo trivializar los tremendos problemas sociales y políticos que afligen distintas partes de Europa oriental. Pero la historia en cuestión transmite importantes mensajes sobre el carácter y las consecuencias de distintos tipos de colaboración y cultura. Muestra que la colaboración puede establecer relaciones, pero también puede dividir. Este capítulo se ocupa de los tipos de colaboración que dividen, que separan a los profesores, incluyéndolos en subgrupos aislados y, a menudo, enfrentados, dentro del mismo centro escolar.

A este tipo de cultura del profesorado la denomino *balcanizada*. Las pautas concretas de interrelación de los docentes definen tanto la forma balcanizada de cultura del profesorado, como las demás. En las culturas balcanizadas, estas pautas no consisten en trabajar en aislamiento ni en hacerlo con la mayoría de los compañeros de todo el centro, sino, sobre todo, en pequeños subgrupos de la comunidad escolar, como ocurre en los departamentos de asignaturas de los institutos de secundaria o en los ciclos inferior y medio de las escuelas primarias[1].

No obstante, el simple hecho de trabajar y asociarse con los compañeros en pequeños grupos no equivale a la balcanización. Como demostraré, la balcanización puede tener y tiene, de hecho, consecuencias negativas para el aprendizaje, tanto del alumno como del profesor. En cambio, hay muchas formas de trabajar en pequeños grupos de compañeros, como los equipos docentes, los equipos de perfeccionamiento escolar o los grupos de planificación curricular, que pueden ser extremadamente positivos para ambos. El problema no está en las ventajas e inconvenientes generales de que los profesores trabajen y se reúnan en pequeños grupos, sino en las pautas concretas que pueden adoptar, y a menudo adoptan, estas formas de asociación en subgrupos, así como en sus efectos. La balcanización no consiste en la simple asociación de las personas en subgrupos más pequeños. En su forma característica, las culturas balcanizadas de los profesores y de otros grupos presentan cuatro características adicionales:

1. **Permeabilidad reducida.** En las culturas balcanizadas, los subgrupos están fuertemente aislados entre sí. No es corriente la pertenencia a varios grupos. Los profesores balcanizados pertenecen de forma predominante,

[1] FULLAN, M., y HARGREAVES, A. (1991): *What's Worth Fighting For?: Working Together for Your School*, Toronto, Ontario Public School Teachers' Federation; Milton Keynes, Open University Press; The Network, North East Lab (EE.UU.) y Melbourne, Australian Council for Educational Administration.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

y quizá exclusiva, a un único grupo. El aprendizaje profesional de los docentes se desarrolla, sobre todo, dentro de su propio subgrupo (como el departamento de la asignatura o de área) y el carácter de ese aprendizaje profesional —lo que los profesores llegan a saber, pensar y creer— varía considerablemente entre esos subgrupos. Lo que los docentes *saben* y *creen* en un departamento o división, por ejemplo, puede ser muy distinto de lo que *saben* y *creen* en otro[2]. En consecuencia, la balcanización consiste en subgrupos cuya existencia y miembros están claramente delimitados en el *espacio*, con límites bien definidos entre ellos.

2. **Permanencia duradera.** Una vez establecidos, los subgrupos que configuran la balcanización y las personas que los componen tienden también a perdurar en el *tiempo*. En las culturas balcanizadas de profesores, pocos cambian de grupo de un año para otro. Las categorías de los subgrupos y la pertenencia a ellos de los docentes permanecen bastante estables. Los profesores llegan a considerarse no ya como docentes en general, sino, en concreto, como maestros de primaria, profesores de química o maestros de educación especial[3].

3. **Identificación personal.** En las culturas balcanizadas, las personas se vinculan especialmente a las subcomunidades en donde está contenida y definida la mayor parte de su vida de trabajo. En la educación, esto se deriva, en gran parte, de la misma socialización escolar de los docentes, de la educación universitaria y de la formación del profesorado. A partir de ellas, los maestros de secundaria, en especial, aprenden a identificarse con sus materias preferidas y a ver el mundo desde el punto de vista de esas materias. La estructura de la formación del profesorado, con su segregación en distintas fases o áreas de especialización, también contribuye a que los docentes se identifiquen pronto como maestros de primaria, profesores de bachillerato o de secundaria, respectivamente*.

   La socialización en las áreas de conocimiento o en otros subgrupos construye de forma específica la identidad de los profesores. La pertenencia activa a estos subgrupos en el ambiente de la escuela añade a esa identidad un conjunto de supuestos básicos, ampliamente compartidos en la subcomunidad, sobre la naturaleza del aprendizaje (lineal o no lineal, centrado en el producto o en el proceso, etc.), sobre las estrategias docentes practicables (enseñanza magistral, aprendizaje cooperativo, individualización, etc.) y sobre el modo de agrupación de los alumnos (¿conviene o es necesaria la agrupación por niveles de aprovechamiento o de capacidad?). La introducción en un área de conocimientos o en otra subcultura supone entrar en una tradición concreta, con sus propias ideas

[2] GOODSON, I., y BALL, S. (eds.) (1985): *Defining the Curriculum*, Nueva York y Filadelfia, Falmer Press. BALL, S. (1980): *Beachside Comprehensive*, Cambridge, Cambridge University Press.

[3] BERNSTEIN, B.: "On the classification and framing of educational knowledge", en: YOUNG, M. F. P. (ed.) (1971): *Knowledge and Control*, Nueva York, Collier-Macmillan.

* Véanse las tablas de los sistemas educativos español y canadiense en las págs.288 y 289 de esta misma obra. *(N. del E.)*

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

sobre la enseñanza, el aprendizaje, la forma de agrupación y la evaluación[4]. Cuando es rara la pertenencia a varios subgrupos, la introducción en una tradición supone la exclusión o el distanciamiento con respecto a otras tradiciones. La comunicación entre el profesorado y la coherencia de las expectativas entre los docentes son accidentales. A este respecto, la identificación singular con un subgrupo concreto reduce la capacidad de empatía y colaboración con otros.

4. **Carácter político.** Por último, las culturas balcanizadas tienen un carácter político. Las subculturas de los profesores no son simples fuentes de identidad y significado. También son elementos promotores de intereses personales. Los ascensos, las categorías y los recursos se conceden y materializan con frecuencia a través de la pertenencia a las subculturas de los docentes. Estos bienes no se distribuyen de forma equitativa ni las distintas subculturas se los disputan en términos de igualdad. A los profesores de los alumnos mayores se les suele otorgar una categoría superior y mayores recompensas que a los dedicados a los más pequeños; a los de ciertas asignaturas se les concede más prerrogativas que a los de otras. En las culturas balcanizadas hay ganadores y perdedores. Hay agravios y codicia. Con independencia de que sean patentes o tácitas, las dinámicas del poder y del interés personal en estas culturas son determinantes fundamentales del comportamiento de los profesores en cuanto comunidad[5].

Estas conductas políticas tienen importantes consecuencias educativas. Los desequilibrios de poder y categoría entre grupos con una vinculación muy estrecha hacen difícil que los profesores lleguen a acuerdos comunes en áreas que amenazan sus oportunidades de progreso en la carrera, los recursos disponibles o sus condiciones de trabajo. Cuando se introducen innovaciones importantes, los profesores se dividen también en partidarios, que prosperarán gracias a la innovación, y detractores, a quienes su introducción acarreará problemas[6].

Estas pautas de balcanización no son inevitables y, al final del capítulo, examinaremos algunas alternativas a las mismas. Pero antes quiero describir y analizar dos casos muy diferentes de balcanización en dos escuelas secundarias, para explorar lo que parece la balcanización en la práctica y para examinar las distintas formas que puede adoptar y sus posibles consecuencias. Estos casos están tomados de un estudio realizado en Ontario (Canadá) en otoño de 1993[7] sobre 8 escuelas secundarias de diversos tipos y sobre el modo de responder sus

---

[4] GOODSON, I. (1983): "Subjects for study: Aspects of a social history of curriculum", *Journal of Curriculum Studies, 15* (4).

[5] BALL, S. (1987): *The Micropolitics of the School: Towards a Theory of School Organization*, Londres-Nueva York, Methuen. (Trad. cast.: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona, Paidós-M.E.C., 1989.)

[6] RISEBOROUGH, G. (1981): "Teacher careers and comprehensive schooling: An empirical study", *Sociology, 15* (3), págs. 355-381.

[7] El estudio completo aparece en: HARGREAVES, A.; DAVIS, J.; FULLAN, M.; WIGNALL, R.; STAGER, M., y MACMILLAN, R. (1992): *Secondary School Work Cultures and Educational Change*, informe final de un proyecto de investigación financiado por la OISE Transfer Grant, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

profesores a una orden provincial que imponía la desaparición de la agrupación de los alumnos según criterios de valoración de los mismos en el noveno curso.

El estudio se basó en entrevistas celebradas durante el curso 1991-1992 con los directores de las escuelas y con profesores de asignaturas seleccionadas que habían dado clase en el noveno curso durante los dos años anteriores. Las asignaturas seleccionadas fueron: inglés, francés, matemáticas, historia o geografía (ambas se ofrecían en noveno), estudios técnicos o tecnológicos y ciencias de la familia. También participaron los orientadores y los profesores de educación especial. Las entrevistas se realizaron siguiendo un modelo semiestructurado, centrado en las relaciones de trabajo de los profesores con sus compañeros; las perspectivas y prácticas de los docentes en relación con la pedagogía, su asignatura y su carrera; sus perspectivas y prácticas respecto a la eliminación del sistema de agrupación de alumnos y a otras formas de agrupación. Todas las entrevistas se grabaron en cinta magnetofónica, transcribiéndose posteriormente.

El primer caso es el de una escuela secundaria bastante convencional —centrada en las asignaturas y de orientación académica— que, en la época del estudio, no mostraba ningún entusiasmo por la iniciativa de la eliminación del sistema de agrupación de alumnos. *El segundo caso* corresponde a una escuela secundaria innovadora, de perfil superior, de reciente construcción y cuyo profesorado había sido nombrado especialmente para implementar el proceso de eliminación del sistema de agrupación de alumnos, establecer *cohortes* de estudiantes que permanecieran unidos durante la mayor parte del programa de noveno curso y realizar otra serie de cambios en relación con la evaluación y la orientación de los alumnos. Entre estos dos casos de escuelas, una de corte tradicional y otra innovadora, aparecen contrastes importantes, pero veremos que estas diferencias no tienen nada que ver con que una esté balcanizada y la otra no. En realidad, quedará muy claro que, a pesar de su carácter innovador, nuestro segundo caso de escuela secundaria reestructurada no ha abolido en absoluto la balcanización, sino que la ha reconstruido y reinscrito de otra forma.

El capítulo se cierra con un análisis del contexto general y de las consecuencias de la balcanización en las escuelas secundarias. A pesar de todos los retos que plantea la era postmoderna, las escuelas secundarias y sus profesores siguen profundamente enredados e inmersos en las pautas y prioridades de organización de la modernidad. Todo ello tiene salida. Y describiré una escuela que presenta algunas claves para posibles soluciones. Pero las ataduras de la modernidad siguen teniendo mucha fuerza y la mayoría de los profesores de secundaria muestra pocos indicios de que quieran liberarse o ser liberados de ellas.

"Roxborough High": *Balcanización tradicional*

La *Roxborough High School* se inauguró en 1957 como el segundo instituto de secundaria de una ciudad de Ontario que experimentaba una importante expansión. Habiendo llegado a una población escolar de unos 2.000 alumnos a finales de los años setenta, en el momento del estudio giraba en torno a los 1.300, de acuerdo con las normas de distribución de alumnos del distrito. Un documento preparado por la escuela a los efectos del estudio indica que:

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

> la comunidad de la que proceden los alumnos de *Roxborough* es de clase media. La mayoría de los padres tienen trabajos de carácter directivo o profesional y sus expectativas respecto a sus hijos son elevadas. La inmensa mayoría del alumnado es de raza blanca, aunque, desde no hace mucho tiempo, se registra un número creciente de matrículas de alumnos pertenecientes a minorías.

La escuela documenta que la tasa de abandonos que registra es un 2% inferior a la media regional, que está en torno al 8%. En consonancia con ello, en un sistema provincial que, en el noveno curso, distingue entre el nivel académico, el nivel general y el nivel básico, la matrícula en clases de nivel general es baja, de manera que, por ejemplo, sólo el 10% de los alumnos está matriculado en inglés de nivel general. Las clases de educación física, música, arte, ciencias de la familia, mecanografía y educación técnica, que pueden considerarse de nivel inferior, se imparten en el nivel general (aunque asisten alumnos que, por su capacidad, podrían estar en otros niveles) y, en consecuencia, el director consideraba que, en ellas, *ya se había eliminado el antiguo sistema de agrupación de alumnos.* No cabe la menor duda de que la escuela tiene a gala y mantiene su inclinación a favor de la enseñanza académica tradicional, tanto por lo que se refiere a los alumnos que recibe, como a su programa y sus valores. La inclusión de un programa para alumnos de inmersión de francés refuerza esa postura.

Tanto el director como gran parte del profesorado sostienen sin recato alguno que la escuela es *tradicional.* Cuando nos pusimos en contacto con la escuela, en nombre del equipo del proyecto, para invitarla a participar en el estudio, un inspector del distrito nos dijo, con ironía, que nos estábamos acercando a una "escuela antidiluviana" y, basándose en ello, se preguntaba si querría participar. En realidad, respecto al profesorado, la escuela es muy estable. Además del director y del vicedirector, hay 89 profesores, cuya media de edad es de 45 años. La media de los años de experiencia docente de los profesores es de 18 y la media de años de ejercicio docente en *Roxborough,* ¡es de 14 años! Otro indicio de la fuerza atractiva que la escuela ejerce sobre su profesorado es que 27 profesores (un tercio) sólo han dado clase en *Roxborough* y otros 6 sólo han ejercido allí, excepto un año de sus respectivas carreras.

Roxborough atrajo a algunos profesores por su reputación académica, social y comunitaria y, como la profesora de ciencias de la familia, que quería trasladarse a esta ciudad, renunciaron a otras oportunidades y "se quedaron esperando a que hubiera algo a su alcance". De los 10 profesores a los que entrevistamos, 2 habían venido antes a *Roxborough,* a pasar un corto período de tiempo, por intercambio de profesorado, quedándose después. Con independencia de las razones de cada cual, una vez allí, la mayoría de los profesores prefería quedarse, incluso a veces, a expensas de oportunidades de progreso en la carrera en otros lugares. La respuesta del profesor de historia era típica. Aunque le atraía la idea de trabajar en otros ambientes y tener nuevas experiencias, dijo:

> En *Roxborough* se siente uno muy cómodo, ¡pero los bancos cómodos son así!... Me gustaría creer que no voy a acabar aquí mi carrera, que me trasladaría a otro lugar y tendría experiencias nuevas, también. El problema está en romper. Cuanto más tiempo estoy, más fácil resulta quedarse.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

El profesor de matemáticas reforzó esta interpretación cuando dijo: "Cuando la gente está aquí, prefiere quedarse, salvo que tengan una oportunidad de promoción o algo por el estilo."

Los factores que mantenían a los profesores en *Roxborough* eran muchos. El más importante era los alumnos, lo que refuerza el punto de vista de METZ de que la categoría y el valor de los docentes quedan definidos para ellos, en muchos aspectos, por las cualidades y características de sus alumnos[8]. Un profesor dijo que la razón de que muchos profesores se quedasen "tiene mucho que ver con la comodidad, con los alumnos, con la comunidad que tenemos aquí, ¡que sustenta la escuela!" El profesor de educación especial decía que los chicos de *Roxborough* son, desde el punto de vista académico, "una raya en el agua", cosa que escucha "una y otra vez" a los profesores visitantes, a los profesionales de la salud mental y a otras personas que vienen a la escuela. Repitió los comentarios de una visitante que decía:

> En *Roxborough* tienes una sensación distinta [se refería a un par de cosas que estaban sucediendo en aquel momento]. Era diciembre y los chicos cantaban villancicos en el vestíbulo; los profesores formaban un grupo para interpretar canciones navideñas y recabar fondos para obras de caridad... Hay una atmósfera diferente.

Además de los alumnos y la comunidad, el nivel y las características del profesorado constituían otra razón por la que *Roxborough* gustaba a los docentes y se quedaban allí. Por regla general, en la escuela se valoraban mucho las relaciones entre el profesorado. He aquí cómo lo describía el maestro de geografía:

> Es fácil hablar con la mayoría de los docentes. La mayor parte de ellos acepta su papel y no hay protestas, quejas ni lamentaciones... Si yo tengo un problema con un alumno, puedo ir al maestro y hablar... La mayor parte del profesorado carga con lo suyo y trabaja. Y eso es estupendo.

El profesor de lengua aludió a "la calidad de la educación, que se refleja en el personal docente, la calidad y dedicación del profesorado. Ése es uno de los puntos fuertes." En *Roxborough,* dijo, los profesores "prestaban apoyo, se mostraban amigables y estaban comprometidos". Para la profesora de ciencias de la familia, que provenía de una amalgama escolar que contaba con un profesorado dividido y provocaba el desacuerdo, "malos tragos" y una mala atmósfera en la sala de profesores, las relaciones entre el profesorado constituían un aspecto de particular importancia positiva. En consecuencia, en *Roxborough,* valoraba especialmente las "relaciones muy positivas que existen entre los compañeros en esta escuela". Los colegas eran "muy positivos, muy serviciales". Pasaban mucho tiempo en las clases con los niños después de la jornada escolar. Había "un tono de profesionalidad". "Toda la escuela trabaja unida", dijo, hasta las secretarias y el portero.

Más de un docente observó que, a pesar de la media de edad, el 55% del pro-

[8] METZ, M.: "How social class differences shape teachers' work", en: MCLAUGHLIN, M.; TALBERT, J., y BASCIA, N. (eds.) (1990): *Contexts of Secondary Schooling*, Nueva York, Teachers College Press, páginas 40-107.

© *Ediciones Morata, S. L.*

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

fesorado participaba activamente en compromisos extracurriculares con los alumnos. Como señalaba el profesor de matemáticas, esto ayudaba a crear un buen espíritu de escuela.

Conviene tener en cuenta estas percepciones positivas de los profesores en relación con sus alumnos, la comunidad y sus compañeros. Como admitía con orgullo su director y gran parte del profesorado, tradicionalmente, la escuela hace especial hincapié en lo académico. Nosotros veremos también que, en su estructura y en las manifestaciones de sus profesores, se organiza sin duda alguna en torno a las asignaturas. Mostraré que, alrededor de estas estructuras e identidades fundadas sobre las materias se han construido unas poderosas pautas de balcanización. Pero no se trata en modo alguno de una escuela caduca, explotadora e inhóspita, al estilo de DICKENS. En realidad, el sentido de comunidad y de compromiso de sus profesores es, como mínimo, tan fuerte como el de sus homólogas más explícitamente innovadoras.

Teniendo presente este sentido del contexto, pretendo definir y describir las pautas de balcanización, cuyo carácter se fundamenta en las materias, que envuelve la *Roxborough High School.* Las pruebas indican que esta balcanización limita la capacidad de la escuela para desarrollar el aspecto más asistencial de su misión (que el profesor de educación especial notaba que estaba ya muy presente, aunque no lo bastante reconocido) y para ampliarlo con el fin de satisfacer las necesidades de los alumnos de las clases de nivel general, a las que la clara orientación académica de la escuela no se adaptaba con facilidad. En segundo lugar, las pruebas indican también que la balcanización crea y mantiene unas odiosas distinciones de categoría entre las asignaturas *académicas* y las *prácticas* y, por tanto, entre los alumnos que en ellas se matriculaban, de tal forma que el equilibrio del programa queda amenazado, así como la viabilidad de soluciones intrínsecas al problema de los alumnos de clases de nivel general. En tercer y más importante lugar, las pruebas indican que la balcanización crea y confirma el mito de la inmutabilidad de la escuela y limita la toma de conciencia del potencial de cambio que ya existe al reducir las oportunidades de los profesores para aprender unos de otros.

1. *Identificación con las asignaturas y relevancia de lo académico*

En *Roxborough,* la mayoría de los profesores se identifica mucho con sus asignaturas, sus experiencias docentes aparte de éstas son limitadas y han desarrollado unas identidades pedagógicas congruentes con la idea de que sus asignaturas se impartan en un sentido marcadamente académico. Dado el tiempo que muchos profesores han pasado en *Roxborough,* estas vinculaciones e identidades en relación con las materias no sólo han tendido a estabilizarse, sino que, incluso, han llegado a enquistarse. A este respecto, *Roxborough* sirve de muestra evidente de las cualidades de baja permeabilidad y elevada permanencia que son dos de los criterios definitorios de la balcanización.

En palabras del profesor de matemáticas, los compañeros de la escuela se mostraban "muy dedicados a la enseñanza de sus asignaturas. Creo que los docentes están muy orientados hacia los contenidos: el aspecto académico del asunto." En general, decía, había un "porcentaje muy alto de profesores excelen-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

tes en el plano académico". Él mismo tuvo conciencia de que "enseñaría siempre matemáticas". Había conseguido la calificación de sobresaliente en los cursos 12º y 13º y estudió esta materia en la universidad. Seguía estando "muy interesado por las matemáticas. Lo paso muy bien haciendo y enseñando matemáticas." Ahora, las matemáticas forman "parte de mí", decía.

> Está bien o está mal y existe una estrategia definida para ello. No tengo que ser creativo. Hay una forma de hacerlo bien... y llegar a la solución correcta me produce satisfacción.

Con independencia de los defectos que pueda haber, este profesor creía que "el... aspecto académico compensa. Porque los chicos se encuentran a gusto en mi clase. Suelen aprender, *si quieren*. Si les interesa entender lo que se hace, aprenden." No obstante,

> algunos chicos no se integran... es un verdadero reto conseguir que se interesen... para ellos, las matemáticas nunca han sido fáciles ni útiles. Y así, desde el punto de vista de las matemáticas, me preocupan algunos alumnos.

De modo más general, le parecía que:

> es posible que los alumnos que no quieren aprender lo hicieran mejor si se sintieran más comodos en el plano personal... Creo que la cuestión trasciende el hecho de que odien las matemáticas o cualquier otra cosa. Se trata, más bien, de que no les gusta la escuela y yo sólo soy un profesor más... para este tipo de chicos, las matemáticas no suele ser la asignatura favorita. Mi estilo no dice: "¡Caramba, esto está bien!"... y yo no soy llamativo... pongo ejemplos concretos y esa clase de cosas, pero eso tiene que ver con mi forma más estructurada y ordenada de actuar.

El profesor de historia consideraba su asignatura como una de las cosas que más le gustaban de su trabajo.

> Sin la menor duda, el trabajar con toda la materia. Aporto a este trabajo una mente intrínsecamente curiosa sobre cosas que tienen que ver con... la política y la historia, con acontecimientos actuales y todo eso. Es algo que me viene naturalmente... De manera, que aporto un interés natural a la asignatura.

El enfoque de la asignatura de este profesor no es en absoluto estático. Organiza visitas a Washington para que sus alumnos puedan analizar la política con estudiantes de otras escuelas. Suspendió el programa para observar la Guerra del Golfo. "Se apasiona con el material" y comunica este entusiasmo a sus alumnos. Pero su principal estilo docente es el de la discusión en clase; confiesa que disfruta siendo el centro de atención, no está convencido de que los estudiantes aprendan cuando trabajan de forma individual y admite que se siente incómodo cuando no tiene el control. Parece que este estilo es válido para muchos alumnos de *Roxborough,* pero, como en el caso del profesor de matemáticas, este docente también tiene dificultades con los más lentos, que no están tan interesados en la materia como él.

La escuela está construida sobre unas fuertes identidades temáticas, hacién-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

dose gran hincapié en los aspectos académicos y en las pedagogías que los apoyan. El proceso de decisión, en el que los directores de departamentos desempeñan un papel fundamental, como filtros de las decisiones, refuerza aún más el papel de las asignaturas. En el momento del estudio, la mayoría de los profesores reconocían y estaban verdaderamente preocupados por el hecho de que los alumnos de las clases de nivel general no recibieran suficiente atención de la escuela. Pero la solución fue establecer una "comisión para el nivel general" que se ocupó de la cuestión como si se tratase de un problema aislado. A este respecto, al profesorado le resultaba más difícil darse cuenta de la medida en que la suerte y las frustraciones de los alumnos de las clases del nivel general estaban configuradas por las identidades, prioridades y capacidades de los profesores, ancladas en el ámbito académico (basado en las asignaturas) y en las mentalidades más *intelectuales* en estado puro de los docentes y de los alumnos de mayor rendimiento, que constituían ese ámbito[9].

2. *Diferencias de categorías*

Las diferencias de categorías entre asignaturas complicaban las existentes entre los alumnos. La educación técnica y las ciencias de la familia estaban incluidas en el conjunto de asignaturas del que se seleccionaron a los profesores entrevistados. En la escuela, ambas asignaturas figuraban entre los programas de nivel general, en el noveno curso, pero también estaban abiertas a los alumnos de nivel avanzado. No obstante, en la práctica, la mayoría de los alumnos que las cursaban pertenecían al "nivel general". El profesor de educación técnica estimaba que a la mayor parte de sus clases asistían unos 10 alumnos de "nivel general" y entre 3 y 5 de "nivel avanzado". La profesora de ciencias de la familia observaba que, como su asignatura era optativa, "escoge la asignatura determinado tipo de personas", mientras que en lengua, algunas de cuyas clases también impartía, "estás más abocada a lo académico". Estima que, en el presente curso de noveno, de sus 18 alumnos, 12 son de nivel general.

Las diferencias de *status* de los alumnos y los niveles de programa en los que se matriculan se reflejan en las diferencias de categoría entre las asignaturas asignadas a los respectivos niveles y, por eso mismo, se refuerzan. En educación técnica, los problemas relacionados con el *status* y la política han llegado a amenazar la misma viabilidad de la materia. La aparición y expansión de los estudios empresariales en Ontario y la imposición provincial, relacionada con ellos, de que los alumnos de noveno cursen tecnología *o* estudios empresariales ha provocado un brusco descenso del número de alumnos que cursan educación técnica y, en consecuencia, del tamaño y categoría de los departamentos de estas materias.

En *Roxborough,* la educación técnica comenzó con 9 docentes y "gran cantidad de talleres". Ahora sólo cuenta con 4 profesores. Las exigencias provinciales y el descenso de matrículas han provocado esta situación, pero también las actitudes de los padres, que han reforzado la pérdida de categoría que ya había sufrido la educación técnica.

[9] Goodson, I. (1992): "On curriculum form: Notes towards a theory of curriculum", *Sociology of Education, 65* (1), págs. 66-75.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Roxborough no es... —¿cómo podríamos decirlo?— no tenemos aquí muchos estudiantes que quieran adquirir una formación técnica. Es a causa del lugar en que está situada. La escuela está situada en... sus padres quieren que sean médicos y dentistas y ese tipo de cosas.

Los problemas de *status* de las ciencias de la familia se articulan de una forma algo diferente. En este caso, los problemas se derivan de que el presunto carácter práctico de la asignatura estaba entrelazado con el fuerte sesgo, relacionado con el género, de las tareas de cocina y de la casa, que la asfixiaba. En respuesta a una pregunta sobre el declive de la enseñanza de la materia, la profesora de ciencias de la familia dijo:

Creo que, en la escuela, hay mucha gente antigua que se refieren a ella como si fuese "economía doméstica", considerándola como los tradicionales coser y cocinar. Pero, en realidad, las ciencias de la familia abarcan mucho más que coser y cocinar. Me gustaría que conocieran mejor el material de la asignatura.

Algo más tarde, continuó diciendo:

P.: En la escuela, hay diez o veinte personas que hablan de "economía doméstica" y la consideran como algo estrictamente femenino. Oyes hablar de las tareas femeninas en la sala de profesores y te hartas: "¡Vale, que la gente de la economía doméstica prepare los platos o guise! ¿Acaso no os dedicáis los hombres a hacer galletas o a participar en concursos de degustación de pasteles?" Porque, me imagino que eso es lo que veinte años atrás hacían los de la economía doméstica.

E.: Y, ante eso, ¿qué hace?

P.: Bueno, les corrijo cuando hablan de economía doméstica. Creo que, en realidad, esa expresión me molesta, de manera que les digo que se trata de ciencias de la familia. Cuando dicen: "¿No estáis haciendo galletas?", les digo: "No, ya hemos acabado la parte de cocina. Sólo lo hicimos durante dos meses." Entonces, preguntan qué hacemos durante los otros seis meses del curso, de manera que no te queda más remedio que poner tu *curriculum* sobre la mesa y decirles que ¡hay muchas más cosas aparte de cocinar!

E.: ¿Pasa lo mismo con las mujeres que con los hombres? ¿Las mujeres suelen entender lo que estás haciendo?

P.: Las mujeres sí.

E.: Es interesante.

P.: No pasa con mucha frecuencia, pero es lo peor que tienen las ciencias de la familia. En realidad, es un buen campo para ejercer la actividad docente, pero a lo mejor estás ante tu clase o buscando chicos por el vestíbulo, porque ya estás preparada para empezar y algún profesor dice: "Mike, ¿qué haces tú matriculado en ciencias de la familia?" El mensaje es claro: te has equivocado de género.

Habida cuenta de estas cuestiones de *status* y de género, así como del carácter optativo de la asignatura, no tiene nada de particular que esta profesora acabara diciendo: "tenemos que trabajar mucho para promover nuestra materia."

Los beneficios potenciales del aprendizaje de programas de ciencias de la familia y de educación técnica para *todos* los alumnos son inmensos. Los departamentos de estas materias sostienen su relevancia en campos como el ocio, la formación técnica, la paternidad y maternidad y el desenvolvimiento en la vida de

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

los sujetos, defendiendo que se les otorgue un carácter obligatorio en virtud de tales características. Entre los departamentos de asignaturas, se encuentran en la vanguardia de los intentos de integración de la teoría y la experiencia práctica en el aprendizaje de los alumnos. Y, a pesar de su categoría inferior o quizá por eso mismo, en los planos pedagógico y de organización, son dos de las materias más innovadoras; por pura necesidad, a veces, cuando el reducido número de matrículas obliga a impartir estas asignaturas de forma simultánea a grupos constituidos por alumnos de diferentes grados y de niveles de capacidad distintos.

Y, sin embargo, a pesar de sus puntos fuertes y sus aportaciones, muchos estudiantes dejan de lado estas asignaturas, rechazadas por sus padres y mal entendidas por los demás profesores. A causa del modesto tamaño de sus departamentos, tampoco tienen gran influencia en la política y las decisiones de la escuela. De este modo, los alumnos de categoría inferior se asignan a asignaturas y clases de categoría también inferior, reforzándose así el ciclo de marginación de alumnos y asignaturas.

3. *El aislamiento de cada asignatura y el mito de la inmutabilidad*

La influencia de la balcanización en la *Roxborough High School* perpetúa también el *mito de la inmutabilidad* entre sus profesores, enmascara la iniciativa individual que muchos docentes tienen para mejorar sus conocimientos y destrezas, y restringe las oportunidades de los profesores para aprender unos de otros, sobre todo, trascendiendo los límites de cada materia. Un maestro reconocía que "preparamos bien a los chicos para la universidad", pero también creía que "no deberíamos sentarnos mirando atrás y diciendo: '¡Somos *Roxborough!* En consecuencia, ¡sois unos privilegiados por estar aquí!' Hay muchas escuelas que hacen cosas maravillosas en cuanto a innovaciones y nosotros tenemos que estar preparados para hacerlas también." "Algunos miembros del profesorado", concluía, "suelen pensar: 'Esto es *Roxborough.* El *curriculum* es importante. Nosotros preparamos a los chicos para la universidad. Y todo el que se salga de esto es *malo.*'" Otra profesora, tras asegurar que "hay un montón de docentes muy duros", añadió, sin embargo, que le

> gustaría ver una política más abierta, probar cosas nuevas y no sentir que todo ha de quedar igual; que podemos ir cambiando cosas a medida que avanzamos. ¡Eso no se hace en *Roxborough* [risas]!

Otro docente observaba que "aquí tenemos un profesorado de una edad algo avanzada y no demasiado receptivo para probar temas nuevos." Un cuarto profesor era más explícito. Se quejaba de que, hasta cierto punto, la escuela "sigue adelante basada en la reputación" de ser "una buena líder en el plano académico", lo cual no se sostiene con tanta facilidad como hace dieciocho o veinte años. Y seguía:

> Como no hay muchas personas que provengan de otras áreas, tendemos a perpetuar algunos mitos de éstos. Creo que son mitos, pero, como todos, me parece que encierran cierta cantidad de verdad y de creación que perdura... Teniendo en cuenta lo que me han dicho dos personas que han enseñado aquí, y trasladado a otras cosas,

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

> hablando con claridad, éste es un tipo de escuela más bien cerrado, en comparación con otras de los alrededores... Las personas no se muestran tan abiertas al cambio como a mí me gustaría. A veces, eso me resulta frustrante, así como estar con personas... que creen que lo más insignificante es un cambio. En realidad, no tienen una idea clara de lo que supone el cambio. Se han convertido en un tipo de profesorado más bien aislado: no es hostil para las personas que están dentro, [pero] probablemente sea algo más difícil penetrar en él. Las personas tienen buenas intenciones, pero no quieren muchos cambios, ni mucha juventud. Y, a veces, se echa en falta la energía que acompaña a la juventud.

Aunque su percepción sea muy profunda en muchos aspectos, las afirmaciones de este profesor sobre sus colegas encierran también cierta paradoja inquietante. Él piensa que la reputación de la escuela, en cuanto líder en el plano académico es, hasta cierto punto al menos, mítica. Sin embargo, hay pruebas de que sus propias acusaciones de inmovilismo dirigidas a sus compañeros también pueden ser en cierta medida míticas. Por ejemplo, un colega, aun reconociendo que la escuela todavía mantiene los "valores tradicionales", resalta también que "se están produciendo aquí una serie de innovaciones espantosas; en realidad, más que en otras escuelas." La transcripción de nuestra entrevista contiene muchos ejemplos que apoyan esa afirmación. Por ejemplo, este mismo profesor, que es un decidido defensor del idioma inglés, que lucha para "protegerlo del deterioro", también disfrutaba innovando con los ordenadores porque "te creas tu propio reto. No me permito quedarme estancado. Creo que eso produce grandes alegrías." Como hemos visto, en ciencias de la familia y en tecnología, el cambio y la innovación eran con frecuencia muy amplios. Por ejemplo, el profesor de tecnología se había reciclado varias veces en ramas de la tecnología completamente nuevas cuando se redujo el departamento, manteniendo al día su pericia en campos que registran cambios muy rápidos, como la electrónica, y aprendiendo a enseñar a grupos formados, al mismo tiempo, por alumnos de distintos grados y niveles de capacidad.

Sin embargo, es frecuente que las innovaciones y cambios que se producen en los departamentos de asignaturas específicas no se aprecien en el conjunto de la escuela porque, tanto esos departamentos como sus miembros, están muy aislados de los demás. Un hecho contado por el profesor de matemáticas ilustra el carácter y las consecuencias de este problema.

Este docente se había interesado por el aprendizaje cooperativo. Había estado "leyendo mucho y [participando] en seminarios" sobre el tema, incluyendo las sesiones de desarrollo profesional sobre el aprendizaje cooperativo en matemáticas que tuvieron lugar en su propio distrito seis meses antes y otro seminario celebrado justo un mes antes de esta entrevista, fuera de su distrito. Cauteloso ante las innovaciones, este docente sólo había "probado un poco el aprendizaje cooperativo" una vez, en su clase de informática de décimo curso, incluso después de asistir a los seminarios, lecturas y vídeos. Sin embargo, lo que para otras personas sería sólo un pequeño paso en relación con el cambio, para él suponía un riesgo y una incertidumbre importantes. He aquí por qué.

Tras concluir nuestra primera entrevista, este profesor habló sobre su primer encuentro práctico con el aprendizaje cooperativo. La conversación se resumió en notas de campo:

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

> Yo admiraba su disposición y la de las personas que como él están dispuestas a emprender cambios voluntariamente y mantener su interés por los mismos... Su respuesta a esto era que se trataba de algo importante y que estaba trabajando en ello, pero que resultaba duro efectuar innovaciones de ese estilo en solitario. Dijo que era complicado realizar un aprendizaje cooperativo en una escuela en la que él era el único innovador. Propuso la analogía de que era difícil ser el único profesor que permitiera a los alumnos llevar sombreros en clase cuando ningún otro docente lo consentía y que eso causaba problemas. Lo mismo podía aplicarse al aprendizaje cooperativo. Si todos los demás compañeros permitían que los alumnos se sentaran con sus amigos, como profesor, le resultaba muy difícil insistir en que hubiera otras razones para sentarse juntos y otras combinaciones posibles.
>
> Incluso explicándoles esto con todo detalle, dijo, aún seguía estando frente al resto de los compañeros de la escuela y de las expectativas de los alumnos derivadas de ello. Indicó que la experiencia de aprendizaje cooperativo realizada en su clase había sido fundamentalmente satisfactoria por la enorme planificación que le supuso horas y horas de estudio de las combinaciones de individuos que estarían trabajando en los distintos grupos y desempeñando papeles diferentes (¡le llevó cinco horas decidir dónde se sentarían los alumnos!). Pero, en general, señaló, era muy difícil porque lo que preveía y pretendía se desviaba de la línea seguida por sus compañeros [10].

Este profesor estaba en la cuerda floja en cuanto a la práctica de innovaciones. Como muchos maestros que efectuaban cambios de forma aislada, se sentía vulnerable y expuesto al riesgo de las comparaciones y las críticas de profesores y alumnos. Su exhaustiva atención a la planificación y a la preparación de su sesión de aprendizaje cooperativo podía ser el resultado de su identidad tanto personal como con la asignatura, apreciando la necesidad de enfocar las cosas de forma lineal, "paso a paso", como parece que hacen muchos profesores de matemáticas. Pero también se trataba de una adaptación muy realista al reto que suponía cambiar en solitario y la perspectiva muy real de poder desviarse de las normas docentes aceptadas y fracasar.

Paradójicamente, sin embargo, no estaba en absoluto solo en su interés por el aprendizaje cooperativo. Otros profesores de la escuela señalaron también en las entrevistas que les interesaba esta área de cambio. Pero el profesor de matemáticas sólo descubrió esta situación la tarde anterior a nuestra entrevista.

> La pasada noche, fui a un seminario sobre aprendizaje cooperativo. Aunque era un seminario del distrito escolar, invitaron a algunas personas de aquí... Yo no me di cuenta, pero estábamos un grupo de profesores [de la escuela], de manera que teníamos una comisión no oficial sobre el aprendizaje cooperativo que estaba empezando a trabajar sobre ello. ¡Y yo no me había enterado!

El apoyo que este profesor necesitaba para hacer cambios y arriegarse a fracasar ya existía y no sólo en teoría o en la pericia ajena, sino en sus propios compañeros de la escuela. Pero estos compañeros estaban en otros departamentos, por lo que no le resultaban fácilmente accesibles y, por tanto, tampoco su prácti-

[10] La gramática y el estilo de estas notas de campo no siempre son de la mejor calidad, pero se han reproducido tal como se compusieron en su momento, en vez de "pulirlas" y, en consecuencia, deformarlas para su posterior publicación.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ca. En consecuencia, este profesor siguió adelante solo, en un aislamiento imaginario. Por suerte, pronto tuvo éxito y, por accidente, descubrió a última hora los elementos de apoyo necesarios en sus propios compañeros. Pero no hubiese sido raro que los acontecimientos se desarrollasen de otro modo. Un fracaso inicial podría haber producido una abrumadora desmoralización. Las críticas podrían haber supuesto la retirada y el abandono del proyecto como consecuencia. El éxito del cambio se debió a una combinación de tenacidad personal y buena suerte: ¡unos componentes del éxito más bien frágiles! Las posibilidades de tal éxito no estaban estructuradas de forma positiva en la organización de la escuela, sobre todo en las relaciones colegiales de apoyo.

El origen de este aislamiento imaginado y real del profesor era la balcanización departamental de la escuela. Pocos docentes pudieron hacer comentarios sobre los puntos fuertes y las debilidades de otros departamentos, salvo que sus productos y logros fueran muy perceptibles: en exposiciones de arte, exhibiciones de grupos musicales, éxitos en concursos provinciales, etc. Generalmente, decían, ellos no sabían en realidad lo que ocurría en otros departamentos. Sólo podían hablar de lo que pasaba en el de cada uno.

Resumen

Las consecuencias de la balcanización en la *Roxborough High School* tenían dos vertientes. Los alumnos de las clases de nivel general y las asignaturas de categoría inferior estaban más bien marginados en relación con lo que la escuela consideraba importante y prioritario. Esto producía desequilibrios en el programa y que los estudiantes que estaban en clases de nivel general tuvieran dificultades para conseguir éxitos en el plano más valorado en la escuela. El problema de los alumnos de "nivel general" y de sus programas se basaba en lo que la escuela consideraba importante y valioso para el resto. La balcanización también daba origen al mito de la inmutabilidad del profesorado de la escuela. Subestimaba y dejaba en la penumbra los propios intereses individuales de los profesores y su capacidad de cambio. Y provocaba graves riesgos de que los intentos iniciales de cambio no llegaran a término o se abandonaran por falta de conocimiento y apoyo colectivos. En resumen, el carácter balcanizado de la *Roxborough High School* suponía que el interés por el cambio, la capacidad de cambiar y la participación en el mismo eran considerablemente mayores que lo que se pensaba en general. Este caso nos enseña que, si los profesores de una escuela constituyen sus mejores recursos para cambiar, las estructuras departamentales balcanizadas tienden a agotarlos, dejándolos solos y aislándolos. En las culturas balcanizadas, ¡el conjunto de la organización es menor que la suma de sus partes!

Lincoln Secondary School: *una balcanización reformulada*

La *Lincoln Secondary School* está situada en una comunidad de la periferia de una gran área metropolitana y se encuentra en medio de extensas zonas de viviendas de reciente construcción. Se trata de una nueva escuela secundaria fundada con el fin de experimentar para interpretar e implementar algunas orientaciones de las iniciativas del gobierno provincial en relación con lo que denomi-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

nan "años de transición (del séptimo al noveno cursos)". En el centro del experimento está el sistema de cohorte desclasificada (o miniescuela) para el primer año de la escuela secundaria (noveno curso), diseñado para facilitar la transición del nivel elemental al secundario. Podríamos pensar que una escuela nueva, fundada en principios diferentes de la norma aceptada, debilitaría o transformaría las estructuras balcanizadas que se encuentran en la mayoría de las demás escuelas secundarias. En este segundo caso, no se ha eliminado la balcanización, sino que se ha reconstruido y reinscrito en estructuras nuevas, lo que ha producido importantes vacíos entre la filosofía y la acción.

La *Lincoln Secondary School* ha tratado y sigue tratando, con inmensos esfuerzos e imaginación, de romper la balcanización que aflige a la mayoría de las demás escuelas secundarias, con el fin de crear para sus alumnos una educación más satisfactoria, remuneradora y coherente académica y socialmente, sobre todo para los del noveno curso. Los profesores de *Lincoln* están llenos de energía, comprometidos y apasionados con su trabajo. De forma reiterada, manifestaron la excelencia de sus compañeros. Incluso después de pasar varias horas quejándose en las entrevistas de sus dificultades, conflictos y frustraciones, cuando se preguntó a un grupo de profesores qué harían si la escuela se transformara de acuerdo con un modelo más convencional, salvo uno, ¡todos dijeron que dimitirían! En este sentido, sus frustraciones, dificultades y desacuerdos están menos basados en las personalidades que en las estructuras y marcos de referencia que los rodean.

No obstante, en esta escuela, los nuevos modelos de organización discurrían en paralelo y no se oponían a la tradicional división de departamentos por asignaturas (cohortes frente a departamentos), las diferencias de categoría entre asignaturas se perpetuaban (asignaturas troncales frente a las exploratorias) y se habían desarrollado facciones micropolíticas para atajar las desigualdades patentes en relación con la innovación ("los del poder" frente a "los que no son del poder"). La cuestión que quiero examinar aquí es: ¿cuáles son las consecuencias de esta nueva estructura de organización con respecto a los modelos tradicionales de balcanización y sus consecuencias que se aprecian en otros institutos?

1. *Cohortes frente a departamentos*

La *Lincoln Secondary School* ha introducido muchas innovaciones en su programa de noveno curso, pero, desde el punto de vista de la organización, el fundamental es el sistema de cohortes. Las cohortes se establecieron para crear agrupaciones homogéneas de alumnos que cursaran juntos la mayor parte del programa y cuyos profesores trabajaran en grupo y coordinasen sus esfuerzos. Los docentes dijeron que esperaban funcionar como profesores de noveno curso, en primer lugar, y como especialistas de una asignatura, en segundo término. De acuerdo con este principio, cada cohorte tenía un líder que coordinaba las discusiones sobre los alumnos y sobre el programa. El director describió del siguiente modo la forma de actuar del profesorado dentro de las cohortes:

> Los profesores de cada cohorte se reúnen con regularidad para dialogar sobre cuestiones relacionadas con ella. A veces, disponen de un día no lectivo, en el que se

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

congregan para considerar la evaluación de los alumnos y, en otras ocasiones, lo hacen por la tarde, después de la jornada escolar, o en cualquier momento adecuado para desarrollar el programa, etc. En las reuniones de cohorte, muchas ideas y decisiones se ajustan al programa de noveno curso.

De acuerdo con la filosofía que subyace al sistema de cohortes, los profesores recordaban su optimismo cuando aceptaron desarrollar diversos temas transversales como base de la instrucción en todas las asignaturas para todas las cohortes. No obstante, el optimismo inicial se redujo pronto a causa de la fuerza de las antigua lealtades a las materias y las estructuras tradicionales de los departamentos. En el primer semestre de existencia de la escuela, cada uno de los departamentos fue modificando la idea inicial de utilizar un enfoque temático, con lo que desapareció la coordinación entre las cohortes. Parece que hubo tres factores que contribuyeron a esta falta de coordinación. *En primer lugar,* la implementación de los temas se dejó en manos de los departamentos y no de las cohortes. *En segundo lugar,* la posición ocupada por el líder de cohorte no se definió con claridad. *En tercer lugar,* el director dejó de lado las cohortes y permitió que algunos departamentos escogieran los temas acordados.

Cuando se descubrieron las modificaciones, los departamentos que habían seguido con los temas se sintieron engañados y ofendidos. Como dijo un profesor:

> Cuando, en el transcurso del año, se modificaron las decisiones que afectaban el contenido del *curriculum* (por ejemplo, los seis temas que aceptaron todas las áreas de conocimiento), no se notificó a todas las áreas.

Es evidente que los departamentos podían hacer caso omiso de lo que se decidía en las reuniones de cohorte. En efecto, cualquier lealtad inicial que pudieran sentir los profesores hacia una cohorte quedaba subordinada a las lealtades más profundas con los departamentos. Cuando los contenidos curriculares entraron en conflicto con la filosofía de la escuela, centrada en el alumno, quedó al descubierto dicha situación. Ante las dificultades que encerraba el *curriculum* centrado en el alumno, los profesores volvieron a las lealtades anteriores hacia las asignaturas.

> Algunos departamentos están más vinculados al *curriculum.* Desde mi punto de vista, tratándose de un proyecto piloto, quedamos liberados de eso para tratar de probar algo. Pero, una vez más, es difícil, porque hemos estado haciendo las cosas de un modo durante veinte años, o durante muchos, y ahora nos vemos obligados a cambiar.

Para los profesores, las dificultades surgen cuando tienen que conciliar los objetivos de la instrucción individualizada, implícitos en el diseño del sistema de cohortes, con las competencias básicas de las asignaturas.

> ¿Ciencias? ¿Matemáticas? Ya sabes, ambos departamentos han hecho cosas impresionantes en esta escuela, pero se sienten más apegados al *curriculum.* En matemáticas, el comentario que se escucha una y otra vez es: "tienen que saber álge-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

bra. Los alumnos que llegan a décimo tienen que saber álgebra." Y eso es un indicio muy fuerte. En ciencias todo está muy... también están muy apegados al *curriculum*.

Paradójicamente, una de las razones dadas para la persistencia de las estructuras tradicionales de asignaturas e identidades consistía en el reto que suponía poner de manifiesto el éxito demostrable de la misma iniciativa de la desestructuración. Así lo expresaba un profesor:

> La misma desestructuración ha creado barreras entre... bueno, no, puede decirse que, para mejor, ha abierto puertas entre departamentos. Pero creo que hay barreras que quizá no existiesen antes, donde las materias necesitaban realmente sentirse, departamentos; no sé cómo expresarlo, pero hay una ansiedad, una angustia de que todos tenemos que tratar bien nuestra materia y aplicarla bien a la idea, la filosofía y demás de la desestructuración.

Las estructuras departamentales persistieron de diversos modos en la *Lincoln High School*. Como hemos visto, se permitió a los departamentos que prescindieran de las cohortes en relación con las decisiones sobre los temas. A los profesores también se les permitió que se reagruparan físicamente en torno a los departamentos. El director lo planteaba así:

> Tuvimos la oportunidad de construir tres aulas específicas en la escuela, que son salas de trabajo, independientes de la de profesores. También disponíamos de aulas de preparación para algunas áreas, como las ciencias naturales y las ciencias sociales. No diseñamos salas específicas para materias específicas, pero permitimos a los profesores que trabajaran en cualquier área que desearan. Les permitimos que escogieran dónde preferían trabajar y, pasados los dos primeros años, observamos cómo iba desarrollándose esta situación. Más adelante, tendremos más profesores y esto creará problemas. En la actualidad, dejamos que trabajen donde quieran.

Cuando volvimos ocho meses después para la segunda fase del estudio, las pautas de interacción estaban definidas con mayor claridad aún. La fuerza de los departamentos se consolidó todavía más. Preveíamos que, a medida que se ampliara la escuela, se produciría ese desplazamiento del equilibrio del poder y de la influencia de las cohortes a los departamentos. Habiéndose abierto sólo con alumnos de noveno y décimo curso, a los que cada año se añade un curso más (con sus profesores) y, dado que el sistema de cohortes sólo funciona en noveno, la postura de la escuela consiste en ir pasando de pequeños departamentos que funcionan en paralelo con el sistema de cohortes en noveno curso, que constituye la mitad de la escuela, al modelo de grandes departamentos que funcionen junto con las cohortes del noveno curso, que será la excepción en la organización del centro.

2. *Asignaturas troncales frente a las exploratorias*

Las asignaturas que se imparten en la escuela se han dividido en dos grupos: troncales y exploratorias. Esta división se basa en la cantidad de tiempo asignado en el horario y en la importancia que la mayor parte del profesorado y el director conceden a cada materia. Las asignaturas troncales, que se imparten de for-

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ma continuada en el programa del año, son lengua, matemáticas, enseñanza de la segunda lengua, ciencias naturales, ciencias sociales y educación física. A cada una de las asignaturas exploratorias (artes visuales, arte dramático, música, ciencias de la familia y tecnología), que eran semestrales[11], sólo se les asignaban once períodos de clase, una combinación que, en principio, parecía suficiente para introducir a los alumnos y permitirles explorar una materia para escoger con fundamento los programas del décimo curso y posteriores.

Con independencia de sus intenciones iniciales, los profesores de las asignaturas exploratorias se sentían, sin embargo, marginados por los de las áreas troncales. Un maestro de una materia exploratoria decía:

> Estamos en la cuerda floja... porque si nosotros decimos algo y un profesor troncal ha tenido a esa persona cada día, durante unas cuantas semanas, lo sabe. Y nosotros diríamos algo, lo que vemos, si pudiéramos recordar quién era, y se nos acepta la mitad de lo que decimos. De hecho, dejé de ir a ellas.

Los profesores exploratorios cuentan numerosos incidentes de marginación. Utilizaban cada incidente para demostrar que los profesores troncales, que expresaban sin trabas sus opiniones a sus colegas exploratorios, consideraban que las asignaturas exploratorias no eran lo bastante rigurosas.

> Bueno, hubo un par de comentarios que me parecieron insultantes. Dije que no volvería a otra reunión de cohorte y así ocurrió. Hice un comentario sobre un alumno; ellos lo estaban situando en el extremo derecho de la escala, hacia la independencia y es el Sr. Maravilloso, es así y así; y yo dije: "En mi clase de arte, está justo en el extremo opuesto de la escala." Y me dijeron: "Bueno, será porque es arte". Cuando alguien hizo ese comentario, pensé: "Nunca he tenido que vérmelas con esto antes. Es interesante." Y me enfadé. Me pidieron excusas, pero seguían viéndonos de esa forma, al menos la clase de arte, y estoy seguro de que también consideraban así al resto de los exploratorios: "En realidad, vosotros no contáis porque no formáis parte de las troncales."

Algunos profesores creen que la marginación no se limita a las discusiones sobre los alumnos, sino que se extiende también a la distribución de recursos y privilegios. Hablando de sus esfuerzos para conseguir recursos extras, un profesor troncal comentó que el director "nos dijo: bien, decidme qué necesitáis y lo que tiene que ver con el presupuesto, y yo recibí todo lo que pedí". Esta experiencia difería mucho de la de uno de los profesores exploratorios, que pidió al director que aclarase el fundamento de la distribución diferencial de recursos:

> Y creo que me han afectado directamente algunas decisiones tomadas. Cuando me dirigí al director para hablar de estas decisiones, no creo que me tratase con justicia. Me escuchó y asintió —sabe escuchar muy bien—, pero sus respuestas fueron

[11] Para los lectores que no estén acostumbrados al funcionamiento del sistema, los semestres suponen la división del programa en dos ciclos de medio año cada uno, de manera que la mitad del programa se imparte en la primera parte del año y la otra mitad, en la segunda parte. Así es como estaban oganizadas las asignaturas exploratorias en *Lincoln.* El resto del *curriculum* (troncal) funcionaba según un ciclo alterno (día 1.º/día 2.º) a lo largo del año.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA © Ediciones Morata, S. L.

> muy cortantes y secas, sus decisiones estaban tomadas y eso era todo. No hubo una verdadera respuesta ni una buena razón que explicara sus decisiones. Eso me molestó mucho porque dije: "Quiero saber por qué ha tomado esta decisión", y me dijo: "Bueno, en realidad, ahora no lo sé muy bien. Volveré a hablar contigo", pero no lo hizo.

La marginación de las asignaturas exploratorias no carecía de ventajas. Estimulaba a los profesores a trabajar juntos con el fin de maximizar sus esfuerzos, dado el breve espacio de tiempo asignado a cada materia en el horario. En efecto, entre los profesores de dos de estas materias se produjo cierta colaboración e integración, demostrándose la viabilidad y los beneficios de una planificación transversal cuidadosa. Los maestros de las asignaturas exploratorias manifestaron que ahora trataban de lograr esa integración con los profesores de las materias troncales. No obstante, en general, las diferencias y divisiones existentes entre las asignaturas de categoría superior y las de categoría inferior que predominan en la mayoría de las escuelas secundarias persistieron en *Lincoln.* En realidad, su inscripción en las nuevas estructuras que diseñaron y dividieron lo que constituye el tronco (y el núcleo) y lo que es exploratorio (y, por tanto, marginal) exageró aún más estas diferencias.

3. *"Los del poder" frente a "los que no son del poder"*

La tercera pauta de balcanización de *Lincoln* estaba menos estructurada, desde el punto de vista formal. Los mismos profesores se referían a ella en términos de la distinción entre "los del poder" y "los que no son del poder".

Todas las escuelas nuevas tienen que hacer frente a los problemas de creación y establecimiento, problemas para cuya resolución no sirven de mucho las teorías existentes sobre el cambio educativo basado en las escuelas que pasan de un estado a otro. Cuando lo que se crea es profundamente innovador, dichos problemas se magnifican. Los profesores tienen que crear y definir estructuras nuevas, al tiempo que establecen una cultura de relaciones de trabajo mediante la cual puedan desarrollarse las nuevas estructuras. Esto es extraordinariamente difícil. He aquí cómo lo planteaba un profesor:

> En cierto sentido, en una escuela nueva, trabajas con personas nuevas, por lo que intentas establecer relaciones procurando siempre conocer a las personas. De antemano, se sabe más o menos cómo son esas relaciones, pero aquí, todo el mundo trata de averiguar quién es cada cual, dónde se sitúa cada uno y qué hacemos. Pero, además, creo que están las relaciones de trabajo con personas que a) ya trabajaban juntas en otras escuelas y b) tratan de hacer lo que se entiende como transversal. Y creo que esas relaciones son las más difíciles y las que más tardan en establecerse.

La forma de ver estas relaciones era ambivalente. En general, los "profesores son muy buenos en cuanto al apoyo que se prestan entre sí, y no les asusta probar cosas nuevas":

> Para mí, sobre todo lo que yo había experimentado hasta ahora, se destaca en esta escuela la sensación de comunidad. Llevamos aquí un año y quizá no todo el

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

> mundo coincida en esto, pero, desde luego, ésa es mi experiencia. Creo que conozco a todo el mundo, a todo el profesorado, mucho mejor en *Lincoln* que en la escuela en la que he estado durante unos cuantos años. Aquí es menor la sensación de aislamiento.

Sin embargo, junto a esta sensación de apoyo mutuo informal, también aparecen conflictos y disonancias, sobre todo, en relación con el poder y la toma de decisiones. Durante el primer año de funcionamiento, se formaron facciones, a través de coaliciones departamentales, para acceder al proceso de decisión y controlarlo. En su estudio sobre las escuelas que estaban realizando la reestructuración, LIEBERMAN y sus colaboradores concluyen que el conflicto constituye una parte necesaria del cambio [12]. Esto no es raro, porque el cambio es un proceso micropolítico en el que intervienen objetivos e intereses contrapuestos. LIEBERMAN y colaboradores señalan que este conflicto es normal, no patológico, pero hay que tratarlo y resolverlo de forma constructiva, en vez de evitarlo, para que el proceso de cambio tenga éxito. Sin embargo, en *Lincoln,* los mecanismos para tratar y resolver esos conflictos micropolíticos eran débiles o inexistentes.

> Pienso en el mecanismo para airear estas quejas, en hacer que los profesores sientan que tienen voz ante lo que está pasando o algún tipo de control, de poder, en relación con lo que ocurra; no estoy seguro de que ellos sientan esto. Creo que ahí está la frustración.

Otro profesor observaba que esta incapacidad para tratar abiertamente los conflictos llevó a que las facciones saliesen reforzadas y se enquistasen.

> [Una de las profesoras] hizo un planteamiento verdaderamente bueno en esta sesión y él [el director] estaba allí. Ella dijo que, cuando las cosas iban mal, no se debía a las personas... el mecanismo para tratar de resolver estos problemas no existía y las personas acaban reuniéndose en pequeños grupos y se quejan.

Un campo problemático importante consistía en la diferencia de apreciación del profesorado y del director con respecto a la forma de tomar las decisiones. Un profesor comentaba: "No es dictatorial porque quiere saber la opinión de la gente, pero sólo hasta cierto punto. Él traza la línea."

Con respecto a la visión de la escuela y a su filosofía, también se producían divergencias. El director tuvo oportunidad de hacerse una visión y una filosofía claras sobre lo que debía ser una escuela como *Lincoln;* los profesores no dispusieron de la misma cantidad de tiempo antes de enfrentarse a los aspectos prácticos de la apertura de la escuela. Aunque la fe en la filosofía del director era un criterio utilizado para la contratación, muchos profesores pusieron de manifiesto que su traducción de esa filosofía a una visión de la escuela y la del director estaban en conflicto. Aunque el director había tenido algunas discusiones sobre su visión de *Lincoln,* el profesorado no tenía la sensación de participar en el desarrollo de la visión que se había hecho pública. Como señala FULLAN, cuan-

[12] LIEBERMAN, A.; DARLING-HAMMOND, L., y ZUCKERMAN, D. (1991): *Early Lessons in Restructuring Schools*, Nueva York, National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching (NCREST).

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

do las visiones educativas se basan en la perspectiva personal y primordial del líder, aquéllas pueden convertirse en visiones que cieguen y no que iluminen [13].

Aunque, desde el punto de vista del director, pueda resultar más fácil decidir sin consultar, o sin una apariencia de consulta, con las personas respecto a cuestiones concretas, esto puede provocar en el profesorado la sensación de que no participa significativamente en la escuela. En *Lincoln,* algunos de nuestros entrevistados expresaron sus sentimientos de falta de participación en el proceso de decisión y de exclusión del mismo. Por ejemplo, una profesora joven contó que le habían encargado la responsabilidad de representar al profesorado en el consejo de alumnos y, con ello, la tarea de crear un lema para la escuela, para conseguir únicamente que ¡el director rechazara los distintos y sucesivos lemas preparados por ella y los alumnos! Con aire de resignación, comentó que, en cuanto profesora más joven y con menor antigüedad, quizá no tuviera mucha influencia en su escuela y debería esperar a ser mayor para que otras personas valoraran su opinión. Cuando se preguntó a distintos docentes qué influencia había tenido esa exclusión del proceso de decisión sobre el profesorado, dijeron que parecía existir una polarización de los maestros. En un extremo están los que parecen tener acceso al proceso de decisión y el director, y en el otro, los demás.

Esto se puso claramente de manifiesto en un grupo de diálogo temático de cuatro profesores en la segunda fase de nuestro estudio. De ellos, dos hablaron sobre los esfuerzos que habían hecho para poner en contacto un grupo de profesores nuevos con la escuela y con los docentes que ya estaban trabajando en ella. Una profesora más joven replicó que no sólo no se la había consultado sobre la inmersión de los nuevos colegas, sino que ni siquiera conocía la existencia del programa.

Es posible que, al menos en parte, la razón de esta polarización haya sido producto del mandato inicial del director para fundar la escuela y de su implicación personal en ello. Fue seleccionado y se le encargó la tarea de construir la escuela y contratar al profesorado, basándose en aspectos de las iniciativas de desestructuración y de los "años de transición" del Ministerio de Educación; y, en muchos aspectos, la escuela se fundó como escaparate de la innovación en el distrito. El director, considerado por el consejo del distrito y por los administradores como un líder fuerte, seleccionó a personas con las que ya había trabajado antes o que habían demostrado su interés por la filosofía en la que se basaba la escuela. Al comparar las transcripciones de personas que habían colaborado anteriormente con el director con las correspondientes a los que no habían colaborado con él, se apreció que el profesorado consideraba a los miembros del primer grupo como "los del poder". Esto llevaba a que algunos docentes interpretaran que el proceso de decisión se concentraba en el despacho del director.

Varios profesores mencionaron específicamente la existencia de dos grupos —"los del poder" y "los que no son del poder"—, identificándose ellos mismos como miembros de uno o del otro. Los que no estaban seguros descubrieron en qué grupo se encuadraban cuando muchos docentes bromeaban, en una jornada de retiro del profesorado, ¡sobre la asignación o no a cada cual de habitacio-

[13] FULLAN, M. (1992): "Visions that blind", *Educational Leadeship, 49* (5), págs.19-22.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

nes con chimenea! "Los del poder" tenían influencia. Esta sensación se debía a que su líder informal tenía una relación especialmente fuerte con el director. Un profesor se refería con frecuencia a él como al ¡"chico de los aplausos"! Varios docentes dijeron también que les daba la sensación de que las decisiones sobre las cuestiones que afectaban a todo el profesorado estaban ya tomadas, siguiendo la opinión del grupo "de los del poder", antes de la discusión general. Una persona lo manifestaba así:

> Me da la sensación de que hay un grupo de personas que toman las decisiones que afectan a la escuela. Y también tengo la impresión de que no se tienen en cuenta todos los puntos de vista; que, en algunos casos, las cosas son muy directivas y están decididas de antemano.

La estructura de poder que se percibe en la escuela ha influido en la forma de actuar de las comisiones. Aunque algunas de ellas se han ocupado con detenimiento de los problemas de la escuela, los maestros manifestaban cierta preocupación sobre la autoridad de tales comisiones.

> Me parece probable que las personas quieran tener la sensación de que cuentan más en el proceso de decisión. Ya sabe que trabajamos mucho en comisiones y demás. Creo que existe el temor de que no efectuemos algunos cambios que los profesores opinan deberíamos hacer.

Es posible que el problema se deba, en parte, a la idea de que "no existe una línea base" y que todo está abierto a la negociación y puede modificarse, aunque las decisiones se hayan tomado con el apoyo de la mayoría del profesorado. En cierto sentido, puede considerarse que este proceso pone de manifiesto el nunca bien ponderado cambio del proceso de integración de la decisión de abajo arriba y de la de arriba abajo. Pero esta integración no es ni constante ni sistemática. No siempre quedaba claro cuándo procedían las decisiones de abajo arriba o de arriba abajo, ¡ni cuándo cambiaban de una a otra! Los profesores tenían la sensación de que todo podía negociarse y de que podían desarrollarse métodos para operar dentro de esta estructura de poder. Un maestro presentó una técnica interesante que habían elaborado algunos docentes para conseguir los objetivos que pretendían:

> Creo... que lo que hay que hacer [con el director] es exponerle una idea y hacer que reflexione por su cuenta, volviendo más tarde para preguntarle sobre ella.

Los grupos de "los que no son del poder" mencionaron otras técnicas que utilizaban para manipular la estructura en su provecho. Por ejemplo, los especialistas de materias exploratorias establecieron un frente conjunto para defender y promover sus intereses comunes. De este modo, consiguieron un incremento del tiempo asignado a sus materias cuando decidieron colectivamente cuánto tiempo necesitaban para desarrollar el trabajo de su programa, y fueron después en grupo a ver al director para dialogar sobre ello, negociarlo y aprobarlo. Pensaban que la clave estaba en la solidaridad del grupo cuando elevaron su petición, estrategia cuyo valor se confirmó cuando el director aceptó sus sugerencias. Exactamente del mismo modo se presentaron ante el equipo de entrevistadores, solicitando, en la práctica, una audiencia para dialogar sobre sus preocupaciones comunes.

© Ediciones Morata, S. L.
PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Resumen

A pesar de todos sus esfuerzos, la *Lincoln Secondary School* no ha erradicado la balcanización de la enseñanza, sino que la ha reinscrito. *En primer lugar,* a pesar de los esforzados intentos de establecer los grupos de cohortes, el carácter de la división en departamentos por materias, impreso en ellos por razones históricas, políticas y de organización, sigue produciendo poderosas fuerzas gravitatorias sobre cualquier tentativa de escapar de la departamentalización, pauta que también se ha observado en otros casos de reestructuraciones escolares. A medida que *Lincoln* se amplíe y crezcan los departamentos, la atracción gravitatoria de la departamentalización aumentará casi con toda seguridad.

En segundo lugar, la incertidumbre del campo en el que se desenvuelve la escuela y la inevitable velocidad del proceso de implementación en el centro educativo tenían que crear una visión y una estructura completamente nuevas, en vez de modificar las existentes. Por ello, las premiosas expectativas de éxito del sistema, impresas en el fuerte liderazgo, se unieron para crear otro tipo de balcanización, entre los profesores que tenían una influencia antecedente con el director y los que carecían de ella; entre "los del poder" y "los que no son del poder".

El caso de la *Lincoln Scondary School* nos enseña que es muy probable que los intentos de reestructurar las escuelas secundarias que, en vez de sustituir, complementen las estructuras antecedentes de la departamentalización por materias resulten profundamente problemáticas e incluso, quizá, se descalifiquen por sí solas. También podemos aprender que los intentos de imponer visiones singulares de las grandes y complejas organizaciones que constituyen las escuelas de secundaria pueden dividir y cegar, en vez de unir e iluminar.

La búsqueda de soluciones

Estos dos estudios de casos indican que la balcanización sigue siendo una característica dominante de las escuelas secundarias contemporáneas, incluso de las que tratan de hacerse más innovadoras. La balcanización se caracteriza por los límites fuertes y duraderos que se establecen entre las distintas partes de la organización, por la identificación personal con los campos que definen esos límites y por las diferencias de poder entre unos campos y otros. Se trata de un modelo de organización que sustenta y es sostenido por la hegemonía de la especialización de las materias y de su marginación de mentalidades más "prácticas"; modelo que restringe el aprendizaje profesional y el cambio educativo dentro de las comunidades de profesores, y que perpetúa y expresa los conflictos y divisiones que han llegado a caracterizar la vida de las escuelas secundarias.

En un mundo postmoderno (que es rápido, se comprime, es incierto, en el que prima la diversidad y es complejo), las estructuras balcanizadas de la secundaria están mal dotadas para aportar los recursos humanos necesarios para promover el aprendizaje flexible de sus alumnos, el crecimiento profesional continuo de sus profesores y la capacidad de respuesta ante las cambiantes necesidades de los clientes de la comunidad.

Una respuesta a los retos planteados por la postmodernidad y las necesidades que crea en el cambio educativo ha consistido en tratar de eliminar o paliar

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

los efectos incapacitantes y divisores de la balcanización, construyendo cierto sentido de totalidad en nuestras amenazadas escuelas. La elaboración de un *curriculum* para todas ellas, el cambio del mismo y los compromisos de toda la escuela con las misiones y visiones de los fines educativos son los símbolos y las realizaciones de este proceso [14]. Según NIAS, SOUTHWORTH y CAMPBELL, el hecho de formar parte de una "escuela total" supone aspirar a pertenecer a una comunidad, compartir las mismas creencias y metas pedagógicas, trabajar en equipo, reconocer y aprovechar la pericia complementaria de los colegas, relacionarse bien con los demás miembros del grupo, tener conciencia de la presencia de las demás clases de la escuela, aparte de la propia, y participar en ellas, y valorar el liderazgo del director [15]. Aunque son difíciles de establecer, en los capítulos anteriores hemos visto que, en algunas escuelas elementales, puede conseguirse la adquisición de identidades que tienen que ver con todo el conjunto escolar. Gran parte de la confianza depositada en la colaboración de los profesores puede interpretarse a esta luz. Aun así, las investigaciones muestran que el proyecto relacionado con toda la escuela sólo es posible o probable en determinadas condiciones: cuando la escuela es pequeña, cuando predomina en ella la clase media y la procedencia de los alumnos no es demasiado multicultural y cuando el liderazgo es de carácter neofeudal, con un director fuerte, visionario y preocupado por las personas, de forma matriarcal o patriarcal benevolente aunque, sin embargo, inclusiva de la *familia* de profesores cooperadores [16].

En escuelas mayores y más complejas, sobre todo en las de nivel de secundaria, la identidad relacionada con el conjunto de la escuela es más difícil de conseguir, si no imposible. El tamaño milita en contra de ella, como también la complejidad y diversidad de los integrantes de la mayoría de las escuelas secundarias. Y la fortaleza histórica y política de las materias académicas (en cuanto fuentes de identidades personales, aspiraciones de carrera y responsabilidad pública) significa que la mayor parte de las escuelas secundarias siguen funcionando como mundos micropolíticos, de manera que sus conflictos y competiciones entre departamentos constituyen una característica endémica de su existencia. Los esfuerzos para superar estas identidades enquistadas mediante los principios y prácticas de la integración curricular y del profesorado dependen de su éxito en relación con un liderazgo excepcional, con la capacidad de nombrar profesores plenos de vitalidad y comprometidos con la filosofía innovadora y con la tolerancia y el apoyo del distrito escolar, que permitan que la escuela funcione de forma experimental. El progreso hacia el establecimiento de identidades relacionadas con toda la escuela de un tipo más innovador en el nivel secundario sólo parece sostenible, por tanto, en la medida en que los profesores permanezcan en sus puestos, no se inhiban y continúen bajo la protección de sus distritos [17].

A falta de tales condiciones excepcionales, las pruebas que aporta este capí-

[14] NIAS, J.; SOUTHWORTH, G., y CAMPBELL, P. (1992): *Whole School Curriculum Development in the Primary School*, Londres-Washington, D.C., Falmer Press.

[15] *Ibíd.*

[16] NIAS, J.; SOUTHWORTH, G., y YEOMANS, R. (1989): *Staff Relationships in the Primary School*, Londres, Cassell.

[17] SISKIN, L. (1990): "School restructuring and subject subcultures", comunicación presentada en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association,* Chicago, abril.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

tulo, así como otros estudios, muestran que la mayoría de las escuelas secundarias persisten con la balcanización o vuelven a ella por defecto o por diseño. Por defecto, mediante el colapso de la innovación y la vuelta a las identidades tradicionales de las asignaturas. Por diseño, cuando estas identidades se sitúan en el núcleo fundamental de los *curricula* centralizados de reciente construcción. El reto que se plantea a los profesores de las escuelas secundarias de la era postmoderna consiste en cómo construir un sentido coherente de objetivo que no se quede en una búsqueda estéril de la visión o identidad del conjunto de la escuela, ni vuelva a los modelos balcanizados tradicionales de conflictos o indiferencias departamentales. Sin duda, se trata de un reto formidable.

Si la balcanización significase sólo trabajar y vivir en grupos pequeños, podríamos imaginar que el antídoto consistiese en avanzar hacia el individualismo o hacia el vínculo con la comunidad entera. Pero las definiciones y casos de balcanización aquí descritos suponen unos significados más complejos que éste. Si se define la balcanización por sus fuertes y perdurables límites, por la identifiación personal con los territorios que demarca y por las diferencias de poder y de categoría entre estos territorios, los antídotos contra la balcanización tienen propiedades muy distintas. En este sentido, ¿qué supondría la enseñanza en el mundo desbalcanizado de la escuela secundaria?

En primer lugar, la balcanización educativa no sólo surge de premisas relacionadas con las diferencias, sino también de las vinculadas al poder y la división. En este sentido la desbalcanización de las escuelas secundarias requiere una lucha activa y permanente para establecer cierto equilibrio y erradicar o paliar las diferencias de tamaño, prestigio y asignación de tiempo entre las materias de categoría superior y las de categoría inferior y las formas de conocimiento y de rendimiento que suponen. Es obvio que se trata de una cuestión que trasciende el marco de cada escuela para abarcar la comunidad educativa y social extramuros de ella, en donde todas esas luchas para equiparar y establecer un valor común entre el rigor y la relevancia, las mentalidades académica y práctica y los conocimientos de categorías superior e inferior, desafiarán los intereses de los poderosos, que no cederán con facilidad, ni siquiera ante el postindustrialismo y la competitividad global. Para que la igualdad del compromiso sea realista y efectiva, debe reflejarse tanto en la igualdad de presupuesto como en la igualdad retórica. El desarrollo de una tecnología de amplia base con un apoyo presupuestario continuado es un ejemplo del tipo de cambio que es posible idear y construir. Serían necesarios otros cambios similares en el nivel de la política para que la hegemonía de las asignaturas escolares y de las categorías de las materias se redefinan satisfactoriamente. El carácter de estas iniciativas no debe quedarse en el simple nivel del consejo o la recomendación.

En segundo lugar, como hemos visto, la sustitución de la especialización departamental de las escuelas secundarias balcanizadas por unas estructuras que apoyen la identidad, experiencia y el consenso comunes no es fácil ni coherente. Las escuelas secundarias no son ni pueden organizarse como si solamente fuesen escuelas elementales "grandes". Podría considerarse que el antídoto de la organización contra la balcanización sería lo que describí en el Capítulo IV como *collage* cinético o mosaico móvil. En este caso, las grandes estructuras siguen acomodando comprensiblemente a distintos grupos, y quienes trabajan en ellos no intentan conseguir objetivos inalcanzables de experiencia común y de consenso

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

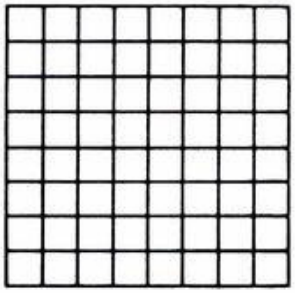
de valor. Lo que importa, en cambio, es que, tanto la identidad de los subgrupos como la pertenencia a ellos no quede prefijada ni enquistada. Los departamentos de materias pueden seguir existiendo, pero no siempre en su forma actual. *El hecho de desbalcanizar las escuelas secundarias no significa desmontar las asignaturas escolares*. Sin embargo, en las condiciones desbalcanizadas, los límites entre las materias estarán más diluidos, las diferencias de categoría entre materias quedarán más uniformes y surgirán a lo largo y a lo ancho las demás categorías de organización, que alcanzarán una fuerza política similar o mayor que las que se basan en los departamentos de materias. Por ejemplo, es probable que dichos departamentos persistan junto a otras unidades y comisiones que evolucionen como respuesta a los problemas que vayan apareciendo: el equipo de educación (o de trabajo escolar) cooperativo, el de perfeccionamiento escolar, el de relaciones con la comunidad, etcétera. En el mosaico móvil, la pertenencia a subunidades cambia con el tiempo. El liderazgo de los departamentos no lleva consigo la permanencia ni una recompensa institucional mayor que la correspondiente a otros papeles de liderazgo. Son elegidos o rotatorios y temporales. No llevan consigo el progreso automático en la carrera. Tampoco constituyen arterias ni enclaves de los procesos escolares de decisión. El mosaico móvil constituye una estructura de organización que está adquiriendo mayor poder fuera del mundo educativo en cuanto forma de facilitar la sensibilidad cooperativa ante las presiones y problemas rápidamente cambiantes. Para adaptarlo de manera satisfactoria al mundo de las escuelas secundarias, es preciso institucionalizar un sacrificio esencial: la posición del líder del departamento en el escalafón de la carrera.

En otro lugar y con otros colaboradores, he mostrado que las escuelas secundarias más pequeñas poseen algunas cualidades del mosaico móvil por necesidad, en la medida en que constantemente se pide a los docentes que colaboren e improvisen en unas condiciones de escasez permanente de profesorado. También hemos descrito el caso de una escuela secundaria, a cargo de una directora, en la que un comité interdepartamental nombra a todos los profesores nuevos, se asignan las salas de trabajo de manera que en cada una de ellas colaboren los miembros de más de un departamento, y se responsabilizan de la administración cinco comités —operaciones, programa, relaciones públicas, actividades de alumnos y recursos—, en los que participan todos los docentes (cada profesor debe pertenecer, al menos, a uno). El resultado es una compleja red de relaciones colegiales que va mucho más allá de las tradicionales lealtades departamentales y que minimiza los conflictos interdepartamentales al darse cuenta los profesores de que se incrementa su fuerza cuando trabajan colectivamente. Unas relaciones humanas de respeto y comprensión mutuos, combinadas con la tolerancia e, incluso, el estímulo para el debate, la discusión y el desacuerdo dan paso a la flexibilidad, la asunción de riesgos y el perfeccionamiento continuado del profesorado que, a su vez, se traducen a unos resultados positivos de los alumnos y a unas actitudes positivas de los profesores ante los cambios y las innovaciones que puedan beneficiar a los estudiantes. Los mosaicos móviles no son abstracciones. Sus comienzos pueden descubrirse en escuelas secundarias que ya existen. Pueden constituir los fundamentos de una quinta forma nueva de cultura de los docentes que se adapte mejor a los retos del mundo postmoderno. Esta quinta forma de cultura de los profesores —el mosaico móvil— aparece esquematizada, junto con otras, en la Figura 10.1.

© Ediciones Morata, S. L.

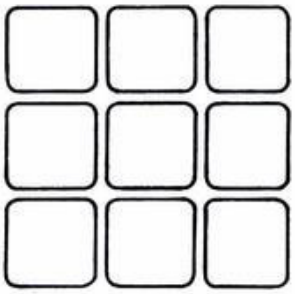
PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

1. *Individualismo fragmentario*



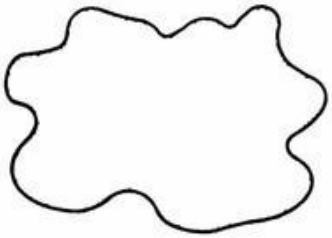
- Aislamiento.
- Techo para el perfeccionamiento.
- Protección contra interferencias externas.

2. *Balcanización*



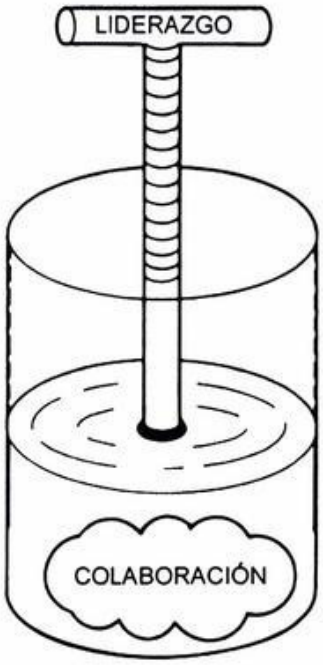
- Ciudades estado.
- Incoherencias.
- Lealtades e identidades ligadas a grupos concretos.
- La totalidad es menor que la suma de sus partes.

3. *Cultura de colaboración*



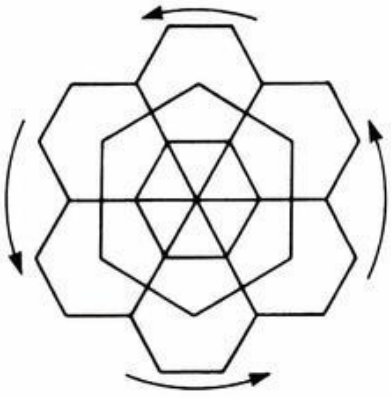
- Coparticipación, confianza, apoyo.
- Fundamental para el trabajo cotidiano.
- La estructura "familiar" puede llevar consigo un tipo de liderazgo paternalista o maternalista.
- Trabajo conjunto.
- Perfeccionamiento continuo.

4. *Colegialidad artificial*



- Estrategia para crear la colegialidad.
- Estrategia para imponerla y controlarla también.
- Procedimiento administrativo.
- Simulación segura.
- Instrumento que puede suprimir el deseo.

5. *El mosaico móvil*



- Límites difuminados.
- Categorías y pertenencia a grupos entremezcladas.
- Flexible, dinámico, con capacidad de respuesta.
- Asimismo, inseguro, vulnerable, controvertido.

Figura 10.1.: *Formas de cultura del profesorado.*

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

En tercer lugar, en las organizaciones complejas postmodernas, aunque la identidad y la pertenencia a subgrupos está en continuo cambio, siguen existiendo las luchas por el poder, por la categoría y en torno a intereses contrapuestos. Para que tales conflictos no lleven a nuevas jerarquías de categorías y nuevos modelos enquistados de balcanización, es preciso afrontar sobre la marcha estos conflictos, de un modo claro y ético. En este sentido, las escuelas secundarias, en cuanto organizaciones que aspiran a ser postmodernas, no necesitarán reprimir los conflictos, como hacen muchas en la actualidad, sino dialogar sobre ellos y resolverlos en un proceso continuo. Unos procedimientos de decisión y de resolución de conflictos sinceros, democráticos y éticos son, en este sentido, un componente esencial de la enseñanza en las escuelas secundarias del futuro.

En nuestras escuelas secundarias se está evidenciando de manera preocupante la incapacidad del actual sistema de asignaturas y de las estructuras de organización modernistas para satisfacer las necesidades de los alumnos y también las carencias a largo plazo de los profesores en una sociead postmoderna compleja y en rápido cambio. Para satisfacer las necesidades vitales individuales y sociales, la educación del futuro requiere una reconceptualización radical de las escuelas secundarias, sus *curricula* y sus modelos de organización del trabajo de los docentes, con respecto a lo que ahora conocemos. Esto suscita la cuestión de si hay que reestructurar las escuelas y la enseñanza con el fin de afrontar los retos del mundo postmoderno y, si es así, cómo hacerlo. Éste es el tema del capítulo final.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CAPÍTULO XI

La reestructuración
Más allá de la colaboración

Introducción

En 1986, el *US Carnegie Forum on "Education and the Economy"*, en su informe *A Nation Prepared*, anunció la necesidad de "reestructurar las escuelas"[1]. Se pensaba que esta reestructuración respetaría y apoyaría la profesionalidad de los docentes a la hora de adoptar en sus clases las decisiones que mejor se acomodasen a los objetivos locales y estatales, responsabilizando también a los profesores de lo que hicieran. En el corto espacio de unos años, la reestructuración se ha convertido en moneda corriente en el vocabulario de la política educativa, desde la oficina del Presidente de los Estados Unidos, los ministerios y los funcionarios civiles de los demás organismos nacionales y regionales[2]. Sin embargo, los significados que se asignan al término en cuestión son diversos, contradictorios y, a menudo, mal definidos. Como observa TYACK, en lo que respecta a la reestructuración, la vaguedad está de moda[3].

La reestructuración tiene muchos componentes posibles distintos. Según MURPHY y EVERTSON, esos componentes son la gestión directa de la escuela, las opciones en aumento de los clientes, la potenciación de los profesores para la acción y la enseñanza para la comprensión[4]. Para la *US National Governors' Association*, dichos elementos abarcan el *curriculum* y la instrucción, rediseñados para promover las destrezas de pensamiento de orden superior; la descentraliza-

---

[1] Carnergie Forum on Education and the Economy (1986): *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*. Informe de la Carnegie Task Force on Teaching as a Profession, Washington, DC, Carnegie Forum.

[2] Aparecido en: O'NEILL, J. (1990): "Piecing together the restructuring puzzle", *Educational Leadership, 47* (7), págs. 4-10.

[3] TYACK, D. (1990): "Restructuring in historical perspective. Tinkering toward utopia", *Teachers College Record, 192* (2), invierno, págs. 170-191.

[4] MURPHY, J., y EVERTSON, C. (eds.) (1991): *Restructuring Schools: Capturing the Phenomena*, Nueva York, Teachers College Press.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ción de la autoridad y de las decisiones hasta el nivel local; unos papeles más variados y diferenciados para los profesores, y unos sistemas más generalizados de rendición de cuentas[5]. En el *National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching* (NCREST), de los Estados Unidos, LIEBERMAN y sus colaboradores, basándose en 10 casos de reestructuración que han estudiado, sostienen que la reestructuración de las escuelas

> pretende crear unas escuelas que se centren más en las necesidades de los alumnos respecto a las oportunidades de aprendizaje activo, fundado en la experiencia, cooperativo y conectado con la cultura, que apoyen los talentos y los estilos de aprendizaje individuales. Los reestructuradores intentan crear estas oportunidades de aprendizaje dentro de unas organizaciones escolares dinamizadas por la investigación cooperativa, informadas por una responsabilidad auténtica y orientadas por la participación en la decisión[6].

Para Theodore SIZER y la *Coalition for Essential Schools*, la reestructuración no consiste ni más ni menos que en ayudar a cada estudiante a "aprender a utilizar bien su mente"[7]. Aunque los componentes concretos de la reestructuración varían dependiendo del autor de que se trate, la mayoría está de acuerdo en la importancia de la redefinición fundamental de las reglas, papeles, responsabilidades y relaciones de los alumnos, profesores y líderes de nuestras escuelas. ¿Por qué es tan importante la reestructuración? ¿Por qué es tan necesaria?

En *The Predictable Failure of Educational Reform*, Seymour SARASON sostiene que, según el criterio del impacto en el aula, la mayoría de los enfoques actuales de la reforma educativa han fracasado[8]. Él afirma que este fracaso es previsible. Señala dos factores a los que considera responsables de ello. En primer lugar, indica que nunca se han concebido ni tratado en conjunto los distintos componentes de la reforma educativa, en sus interrelaciones, como un sistema complejo. Afirma que, si se trata de forma aislada cada uno de los elementos, como el cambio curricular, el desarrollo profesional o las nuevas estrategias docentes, dejando sin modificar los demás, puede decirse con casi total seguridad que las reformas no tendrán éxito. SARASON pone numerosos ejemplos históricos de reformas fracasadas de este tipo.

El razonamiento de SARASON tiene dos consecuencias importantes. *En primer lugar,* es difícil que un cambio significativo del *curriculum*, de la evaluación o de cualquier otro campo tenga éxito si no se presta también una atención seria al desarrollo del profesorado y a los principios del juicio y la discreción profesionales que se inscriben en ese proceso. En consecuencia, el desarrollo del profesorado y el fortalecimiento de la profesionalidad han de afrontarse junto con los desarrollos del *curriculum*, la evaluación, el liderazgo y la organización escolar.

---

[5] National Governors' Association (1989): *Results in Education*, Washington, DC, NGA.

[6] LIEBERMAN, A.; DARLING-HAMMOND, L., y ZUCKERMAN, D. (1991): *Early Lessons in Restructuring Schools*, Nueva York, National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching (NCREST).

[7] SIZER, T. (1992): *Horace's School: Redesigning the American High School*, Boston, Houghton Mifflin.

[8] SARASON, S. (1990): *The Predictable Failure of Educational Reform*, San Francisco, Jossey-Bass.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

La segunda y aún más problemática advertencia de SARASON consiste en que resulta difícil que un cambio educativo importante tenga éxito si prescinde de las relaciones de poder dentro de la escuela. Dice: "Las escuelas... siguen siendo inatacables respecto a la reforma deseada mientras evitemos enfrentarnos con las relaciones de poder presentes en ellas"[9]. Estas relaciones abarcan las existentes entre administradores y profesores, entre maestros y padres y entre docentes y alumnos. SARASON se muestra a favor de un replanteamiento fundamental del modo de funcionamiento de escuelas y aulas. Su visión del cambio educativo supone un cambio de ámbito global, acompañado por redistribuciones significativas, no superficiales, de las relaciones de poder vigentes entre directores, profesores, padres y alumnos.

La reestructuración intenta afrontar las nuevas necesidades de aprendizaje de la era postindustrial y postmoderna y unas estructuras de escolarización más flexibles, imprescindibles para satisfacer eficazmente aquellas carencias. Pretende crear unos ambientes de aprendizaje alternativos que satisfagan las necesidades permanentes y contemporáneas de los alumnos. Pero la reestructuración todavía está iniciándose. Los modelos son muy variados; los resultados, poco claros, y las posibilidades de ir más allá de los experimentos aislados, desconocidas. Es preciso tratar con especial tacto dos series de problemas.

En primer lugar, la "reestructuración" se ha convertido ya en una nueva palabra de moda que tiene muy diversos significados y consecuencias. Unos la utilizan para otorgar mayor poder a las escuelas; mayor relevancia a los alumnos, como copartícipes en su aprendizaje, el *curriculum* y la evaluación; mayor poder y participación de los padres, y menor dependencia de los profesores con respecto a los mandatos y requisitos burocráticos. Sin embargo, otros no utilizan la reestructuración para expandir las mentes y las capacidades de los estudiantes en el más amplio sentido, sino para configurarlas y moldearlas de acuerdo con los cambiantes intereses empresariales, definiendo los objetivos y los resultados del aprendizaje de la escolarización en consonancia con las estructuras necesarias para conseguirlos, en términos específicamente empresariales. En el Capítulo IV, vimos que esas definiciones de la reestructuración pueden quedar atrapadas dentro de los límites empresariales de la "flexibilidad".

La "reestructuración" suele utilizarse para redefinir y renombrar los modelos tradicionales, pasados de moda e ineficaces del cambio dirigido. Algunos la utilizan para sazonar con un lenguaje más aceptable los modelos indigestos e indeseables de reformas de arriba abajo que se imponen a los profesores y a las escuelas en contra de su voluntad. Quienes defienden con más cinismo la reestructuración la utilizan como simple eufemismo o como fundamento racional para reducir el personal docente y los recursos de las escuelas y degradar los servicios que prestan. Conviene recordar también que, en el contexto empresarial en el que surgió el concepto, la reestructuración ha sido a menudo sinónimo de la gestión de la recesión y de la reducción.

Ante significados tan distintos y contradictorios, conviene dejar claro cuáles son los principios y los objetivos clave de la reestructuración y asegurar, por ejemplo, que los esfuerzos reestructuradores procuren desmantelar con rigor las

[9] SARASON, *op. cit.*, nota 10, pág. 5.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

estructuras tradicionales de la escolarización y redefinan desde sus fundamentos las relaciones entre los profesores, los alumnos, los directores y los padres.

En segundo lugar, las realidades de la reestructuración de aulas y salas de profesores pueden ser muy distintas de la retórica simbólica que aparece a menudo en las visiones y documentos administrativos. Por ejemplo, en el capítulo anterior, se describió una escuela secundaria que estaba realizando una reestructuración fundamental, la cual, a pesar de todos los esfuerzos, no consiguió erradicar la departamentalización por asignaturas y su influencia en la enseñanza y el aprendizaje, reformulándolo de otra forma. En la evaluación de un conjunto de proyectos de reestructuración financiados por la *Casey Foundation*, en los Estados Unidos, realizada por WEHLAGE y sus colaboradores se documentan otras dificultades. La *Implementation Guide* de la Fundación presenta algunos principios importantes de la reestructuración:

1. La reestructuración debería traducirse en una mayor autonomía en el nivel del edificio escolar, en la gestión local y en la potenciación profesional de los docentes, que liberasen a los educadores de las burocracias centralizadas y sus efectos sofocantes.
2. Los profesores necesitaban mayor flexibilidad para la clasificación y agrupación de los alumnos, con el fin de crear unos ambientes positivos y *curricula* innovadores que promovieran el rendimiento de los estudiantes en situación de riesgo.
3. La reestructuración debía conseguir que las escuelas tuviesen más capacidad de respuesta ante los estudiantes mediante diversas formas de individualización y la eliminación de los grupos "rápidos" y "lentos". Además, se las estimulaba para que encontrasen incentivos que favorecieran el éxito académico de los alumnos que, en la actualidad, están en los grupos inferiores.
4. Para apoyar a los docentes en sus esfuerzos a favor de los alumnos en situación de riesgo, las escuelas tenían que ofrecer una formación amplia o actividades de desarrollo del profesorado.
5. De acuerdo con el fundamento general de *New Futures*, se recomendaba a las escuelas que buscaran fórmula de colaboración y coordinación con otras organizaciones y organismos, tanto públicos como privados, en un esfuerzo para multiplicar el potencial de los recursos existentes [10].

Sin embargo, a pesar de estos ambiciosos principios, combinados con estrategias de apoyo financiero, asociaciones, supervisión de proyectos y participación de la comunidad, los datos de los investigadores indican que la iniciativa

> no ha conseguido comenzar todavía una reestructuración global de las escuelas del tipo necesario para afrontar los problemas de los alumnos en situación de riesgo. No cabe duda de que se han implementado muy diversos programas, políticas y estructuras nuevos, como respuesta a la... iniciativa y, en principio, algunos de ellos parecen

[10] WEHLAGE, G.; SMITH, G., y LIPMAN, P.: "Restructuring urban schools: The new futures experience", *American Educational Research Journal, 29* (1), págs. 51-93. Véase también: WEHLAGE, G. y cols. (1989): *Reducing the Risk: Schools as Communities of Support*, Filadelfia, Falmer Press.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

prometedores como elementos orientados hacia la reestructuración. No obstante, en general, estos programas eran complementarios y dejaban sin modificar las experiencias básicas de alumnos y profesores y, al final del tercer año de la iniciativa, el impacto colectivo [del proyecto] no se ha traducido en cambios significativos en la práctica escolar[11].

Los estudios de este tipo sirven para recordarnos la importancia de la determinación de lo que hay tras el humo y los espejos de la reestructuración; de descubrir la distancia que separa la realidad del aula y de la escuela de la retórica administrativa y política.

La reestructuración y las culturas de colaboración

Si, en cierto sentido fundamental, la reestructuración se refiere a la reconstrucción de las relaciones de poder en la escuela, tendríamos que esperar que la vida de trabajo de los profesores no se organizase en torno a los principios de jerarquía y aislamiento, sino a los de colaboración y colegialidad. En efecto, aunque la reestructuración tenga muchos significados posibles, el principio de la colaboración ocupa un lugar central en casi todos ellos, ya se trate de la colaboración entre profesores o entre éstos y directores, estudiantes, padres y la comunidad, en general.

La colaboración ha llegado a convertirse en un *metaparadigma* del cambio educativo y de la organización en la era postmoderna. Los cambios de paradigmas —alteraciones profundas de nuestras ideas fundamentales sobre la mutua construcción de los mundos social y natural, cuáles son sus problemas centrales, cómo podemos investigarlos mejor y cómo debemos actuar sobre la base de estos conocimientos— no son nada nuevo. Desde el punto de vista histórico, las condiciones de cambio social rápido y radical han dado lugar típicamente a esos cambios de paradigmas[12]. Pero la era postmoderna, con sus saltos cualitativos en cuanto al desarrollo y divulgación instantáneos de las comunicaciones y la información y con el ritmo creciente de cambio que de ello se deriva, provoca la aceleración y la diversificación de los mismos cambios de paradigmas. En consecuencia, un problema fundamental de la postmodernidad consiste en la necesidad de generar metaparadigmas de comprensión, análisis, desarrollo y cambio para interpretar, analizar, sintetizar y responder a los cambios de paradigmas más específicos de la tecnología, la vida de las organizaciones, el pensamiento intelectual y demás aspectos que se producen y se producirán a medida que, en los años venideros, aumente la velocidad de cambio dentro y fuera de la educación.

Uno de los metaparadigmas nuevos y más prometedores de la era postmoderna es el de la *colaboración*, como principio articulador e integrador de la acción, la planificación, la cultura, el desarrollo, la organización y la investigación.

---

[11] *Ibíd.*

[12] KUHN, T. (1962): *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press. (Trad. cast.: *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1990, 14.ª ed.)

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

En el transcurso del examen realizado en este libro sobre las cuestiones que se refieren al liderazgo, el cambio y la vida de trabajo de los profesores, el principio de colaboración ha surgido una y otra vez como respuesta productiva a un mundo en donde los problemas son imprevisibles, las soluciones no son evidentes y las demandas y expectativas se intensifican. En este tipo de contexto, el carácter prometedor de la colaboración es amplio y variado. Tanto aquí como en otros lugares, se propone como solución para muchas áreas problemáticas y difíciles a las que tienen que enfrentarse los educadores. En el contexto de la reestructuración y, más en general, del perfeccionamiento de la educación, esta solución cooperativa incluye todos o muchos de los principios siguientes:

- **Apoyo moral.** La colaboración refuerza la resolución, permite que los aspectos vulnerables se pongan en común y salgan a la luz y ayuda a que las personas superen los fracasos y frustraciones que acompañan los cambios en sus primeras etapas que, en otro caso, los sofocarían e impedirían.

- **Aumento de la eficiencia.** La colaboración elimina las duplicaciones y la redundancia entre profesores y asignaturas, dado que las actividades se coordinan y las responsabilidades se comparten.

- **Mejora de la eficacia.** La colaboración mejora la calidad del aprendizaje de los alumnos al elevar la calidad de la enseñanza de los profesores. La colaboración estimula la asunción de riesgos, una mayor diversidad de estrategias docentes y una sensación de mayor eficacia entre los profesores, dado que los estímulos positivos y la retroalimentación sobre las consecuencias de las acciones fortalecen su confianza en sí mismos. Todas estas cosas influyen sobre el aprendizaje de los alumnos y lo facilitan [13].

- **Reducción del exceso de trabajo.** La colaboración permite compartir las cargas y presiones que se derivan de unas demandas de trabajo intensificadas y del cambio acelerado, de manera que cada profesor y cada líder no tiene por qué cargar con todo, él solo.

- **Perspectivas temporales sincronizadas.** La colaboración reduce las diferencias de perspectiva temporal entre los administradores y los profesores. La participación en actividades comunes y la comunicación crea unas expectativas comunes y realistas con respecto a las líneas de desarrollo temporal del cambio y la implementación. Los mismos principios se aplican también a la sincronización de las perspectivas y expectativas temporales entre profesores y alumnos cuando se convierten en copartícipes en el proceso de aprendizaje.

- **Certeza situada.** Los dos peores estados del conocimiento son la ignorancia y la certeza. La colaboración reduce la incertidumbre y limita el exceso de culpabilidad que, en caso contrario, invade la docencia, al fijar de común

[13] Véase: ROSENHOLTZ, S. (1989): *Teachers' Workplace*, Nueva York, Longman.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

acuerdo unos límites sobre lo que razonablemente puede conseguirse en cualquier ambiente. La colaboración crea también una confianza profesional colectiva que puede ayudar a los profesores a resistir la tendencia a depender de falsas certezas científicas sobre la eficacia docente, la eficacia de las escuelas y similares. La colaboración reemplaza las falsas certezas *científicas* o las debilitadoras incertidumbres ocupacionales por las certezas *situadas* de la sabiduría profesional colectiva de las comunidades concretas de profesores.

- **Asertividad política.** La colaboración, en sus formas más intensas, capacita a los profesores para interactuar con mayor confianza en sí mismos y mayor asertividad con los sistemas que los rodean y la multiplicidad de innovaciones, más o menos razonables, que de ellas se derivan. La colaboración fortalece la confianza para adoptar innovaciones procedentes del exterior, la prudencia necesaria para retrasar su adopción y la fortaleza moral para oponerse a ellas. En ese sentido, también mitiga los efectos de la intensificación y la sobrecarga antes mencionados.

- **Mayor capacidad de reflexión.** La colaboración en el diálogo y la acción constituye una fuente de retroalimentación y de comparación que incita a los profesores a reflexionar sobre su propia práctica. Los otros se convierten en espejos para la práctica propia, llevando a la reflexión sobre ella y a su reformulación con un sentido más crítico.

- **Capacidad de respuesta de la organización.** La colaboración reúne los conocimientos, pericia y capacidades del profesorado, permitiéndole responder con diligencia a las cambiantes limitaciones y oportunidades del entorno, examinar de manera proactiva el ambiente en relación con los cambios por venir y descubrir las oportunidades que pueda ofrecer. Al incorporar a los partícipes de ese ambiente —padres, empresas, comunidades, etc.— al proceso cooperativo, se refuerza aún más la celeridad y la adecuación de las respuestas de las escuelas y profesores.

- **Oportunidades para aprender.** La colaboración incrementa las oportunidades que tienen los profesores para aprender unos de otros entre aulas, entre departamentos y entre escuelas. La colaboración constituye una poderosa fuente de aprendizaje profesional, para realizar mejor la tarea. En las organizaciones cooperativas, la totalidad es mayor que la suma de sus partes.

- **Perfeccionamiento continuo.** La colaboración estimula a los profesores a no contemplar el cambio como una tarea que terminar, sino como un proceso sin fin de perfeccionamiento continuo en una búsqueda asintótica de la máxima excelencia, por una parte, y de nuevas soluciones a los problemas que surgen con mayor rapidez cada vez, por otra. Por su forma de promover la reflexión compartida, el aprendizaje profesional y la recolección de los saberes y destrezas de todos, la colaboración constituye una premisa fundamental del aprendizaje en la organización.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

A pesar de su inmensa y muy real importancia en cuanto principio generador del cambio y la reestructuración educativos, hemos visto que la colaboración también encierra graves peligros, de manera que puede resultar costosa, dañina e improductiva, tanto para los profesores como para sus alumnos. Entre los significados y realizaciones más problemáticos de la colaboración que han aparecido en este libro están aquellos en los que la colaboración es:

- **Cómoda y complaciente.** La colaboración puede quedar confinada en aquellas áreas de trabajo de los profesores que resultan más seguras y menos controvertidas: las que evitan la colaboración directa en la práctica de clase o la colaboración a través de la reflexión sistemática en común, en beneficio del apoyo moral y de la puesta en común de recursos e ideas. Esas formas seguras de colaboración pueden consolidar la práctica existente, en vez de oponerse a ella. Estos tipos de colaboración pueden ser cómodos, agradables y complacientes.

- **Conformista.** Como mi colega, Michael FULLAN y yo hemos dicho en otra parte, la colaboración puede ser conformista. Puede conducir a la cosificación del grupo, suprimiendo la individualidad y la soledad, así como la creatividad del pensamiento que surge de aquéllas [14].

- **Artificial.** La colaboración puede ser objeto de captura, apropiación y control administrativos, convirtiéndose en algo muy superficial, improductivo y costoso para los profesores, en relación con sus energías y esfuerzos. Al hacer de la colaboración un *instrumento* administrativo, la colegialidad artificial puede acabar suprimiendo, paradójicamente, los *deseos* que tengan los profesores de colaborar y de perfeccionarse entre ellos.

- **Cooptativa.** A veces, se utiliza la colaboración como arma administrativa y política para asegurar la aquiescencia de los profesores y su compromiso con las reformas educativas decididas por otros. Si esas reformas son impresentables o sospechosas, desde el punto de vista ético, esa colaboración puede convertirse en colaboración con el enemigo (la causa de que algunas personas ¡fueran fusiladas durante la Segunda Guerra Mundial!).

Si la colaboración es fundamental para la reestructuración educativa, sus propios significados, como los de la misma reestructuración, más en general, no se mantienen de forma constante ni existe acuerdo sobre ellos. La colaboración y la reestructuración pueden ser útiles o dañinas y, en consecuencia, hay que someter sus significados y realizaciones a exámenes reiterados para garantizar que sus resultados educativos y sociales son positivos. Aún más, en sí misma, la colaboración no es sinónima de la reestructuración ni es condición suficiente para poner en marcha el proyecto de reestructuración y funcionar con éxito dentro

[14] FULLAN, M., y HARGREAVES, A.: *What's Worth Fighting For? Working Together for Your School*, Toronto, Ontario Public School Teachers' Federation; Milton Keynes, Open University Press; Melbourne, Australian Council for Educational Administration.

© Ediciones Morata, S. L.
PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

de él. En la colaboración, y en la reestructuración también, lo verdaderamente importante es quién la controla, quién participa en ella, cuáles son sus fines y qué condiciones son necesarias para establecerla y mantenerla.

En consecuencia, el estudio y el establecimiento de la reestructuración supone comprometerse con ciertos tipos de colaboración, pero también avanzar más allá. El plan de reestructuración sigue abierto y comprende muchas opciones y dilemas importantes que se refieren a la cuestión de la colaboración de manera compleja, problemática y no siempre clara. Estas opciones y dilemas suponen decisiones profundas éticas, políticas y pragmáticas sobre valores, fines y orientaciones.

En el centro de todo esto hay que hacer una opción fundamental entre la reestructuración como control burocrático, en la que los profesores están sometidos al control y a las reglamentaciones establecidas para implementar las órdenes procedentes de otros, y la restructuración como potenciación profesional, en la que los docentes reciben apoyo, estímulo y oportunidades nuevas para efectuar las mejoras que estimen pertinentes, en colaboración con los directores, los padres y los alumnos. La voluntad de consenso y el deseo de mantener el ímpetu del cambio nos distrae con frecuencia de atender estos dilemas fundamentales y difíciles. Sin embargo, si no se resuelven pronto y de forma abierta y sincera, sólo se consigue suprimirlos, lo que conduce a conflictos y confusiones que pueden extenderse imperceptiblemente de una manera difusa y dañina. En el resto de este capítulo final, quiero profundizar bajo la capa del actual consenso sobre la reestructuración para exponer y explorar algunos dilemas fundamentales relativos a los valores, los fines y el control que creo deben afrontarse y resolverse para poder aceptar con garantías los retos educativos del siglo XXI.

Más allá de la colaboración

1. *¿Visión o voz?*

Una de las tensiones clave de la reestructuración y también del trabajo en colaboración es la que se produce entre la visión y la voz. Esta tensión no es específica de la reestructuración en el ámbito de la educación, sino que tiene sus raíces en la reestructuración de la sociedad postmoderna en general.

En el Capítulo IV, describí cómo la globalización de la vida económica ha provocado la duda y la inseguridad nacionales, al fragmentarse en multitud de identidades étnicas, lingüísticas y religiosas lo que parecían culturas comunes. Esas tendencias pueden considerarse, desde un punto de vista crítico, como rupturas perturbadoras del orden y de la comunidad. Sin embargo, al mismo tiempo, representan también la aparición, en el contexto de la postmodernidad, de las voces de quienes antes no eran escuchados, de quienes eran dejados de lado, rechazados, ignorados; las voces de quienes antes habían sido marginados y desposeídos. El influyente libro de GILLIGAN, *In a Different Voice*, llama la atención sobre la infravalorada perspectiva de la mujer sobre el desarrollo moral, por ejemplo [15].

[15] GILLIGAN, C. (1982): *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge (MA).

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Como dice HARVEY, "la idea de que todos los grupos tienen derecho a hablar por sí mismos, con su propia voz, aceptada como auténtica y legítima, es esencial en la postura pluralista del postmodernismo." [16]

En el cambio y la investigación educativos, se ha otorgado cada vez mayor respeto y autoridad en los últimos años a la voz del profesor, antes no escuchada y devaluada. Y aquí, sobre todo en las escuelas elementales, las voces de los maestros son también voces de mujeres. ELBAZ señala que gran parte de los recientes trabajos sobre los conocimientos, el pensamiento y la potenciación de los profesores tiene mucho que ver con la idea de "voz". Dice ella que, cuando se utiliza la noción de "voz", siempre se emplea el término en relación con el silencio previo y se trata de un uso a la vez político y epistemológico [17]. GOODSON dice que las voces de los docentes están basadas en sus vidas, sus estilos de vida y su situación en el ciclo vital [18]. La voz del profesor, dice GOODSON, articula su vida y sus objetivos. En consecuencia, para comprender la enseñanza, sea como investigador, como administrador o como colega, no basta sólo con observar la conducta, las destrezas y las acciones docentes, sino que hay que prestar también atención a la voz del profesor, a la persona que expresa y a los objetivos que articula. Si no se comprende su voz, tampoco se entenderá su enseñanza. Por esta razón, indica GOODSON, nuestra prioridad no debe consistir sólo en escuchar la voz del docente, sino también patrocinarla como prioridad en nuestro trabajo de desarrollo del profesorado.

Pero el ascenso de las voces disidentes amenaza los tradicionales centros de poder y control. Las controversias a favor de la autonomía regional y el separatismo lingüístico o étnico, por ejemplo, suponen un desafío a los modelos tradicionales de dominación central. Del mismo modo, en educación, la fuerza de la burocracia para dirigir desde el centro los procesos de cambio y de perfeccionamiento puede llevar a desoír la voz del profesor que duda del cambio o está en desacuerdo con él, a que se silencie o se desprecie como "simple" oposición. A este respecto, cuando las fuerzas del control burocrático se enfrentan contra las del desarrollo profesional dirigido por los docentes, uno de los mayores desafíos que se oponen a que surja de la *voz* del profesor es la orquestación de la *visión* educativa.

El desarrollo de una visión común, el compromiso con los objetivos compartidos o la claridad de comprensión de los objetivos que tengan que implementar otros suelen tenerse por componentes del proceso de cambio y de perfeccionamiento. Se consideran, por regla general esenciales para establecer la confianza y la coherencia en una comunidad de profesores. Se sostiene que los líderes educativos son vitales para el desarrollo de visiones motivadoras. Según ACHILLES, por ejemplo, los líderes

> necesitan conocer qué hace falta para perfeccionar las escuelas. Deben saber cómo administrarlas para conseguir los resultados deseados. Como punto de partida, los

[16] HARVEY, D. (1989): *The Condition of Postmodernity*, Cambridge: Polity Press, pág. 48.

[17] ELBAZ, F. (1991): "Research on teachers' knowledge", *Journal of Curriculum Studies, 23* (1), página 10.

[18] GOODSON, I.: "Sponsoring the teacher's voice", en: HARGREAVES, A., y FULLAN, M. (eds.) (1991): *Understanding Teacher Development*, Londres, Cassell; Nueva York, Teachers College Press.

© Ediciones Morata, S. L.
PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

directores deben vislumbrar unas escuelas mejores, articular esta visión para los demás y orquestar el consenso en torno a esa visión [19].

Recibimos aquí una fuerte sensación de que la visión es, ante todo, la visión del director, la que éste ha de articular para (no desarrollar con) los otros, una visión alrededor de la cual se orquestará más tarde el consenso.

Estas críticas no pretenden discutir la importancia de la visión, del objetivo compartido y de la orientación del profesorado de una escuela. Sin embargo, la cuestión crucial es: "¿de quién es esta visión?" Para algunos autores, el papel del director para promover el perfeccionamiento de la escuela y para ayudar a desarrollar la cultura de la misma se convierte en el de manipular la cultura y a sus profesores para que se adapten a la visión del director. DEAL y PETERSON, por ejemplo, recomiendan que, cuando los directores empiecen a comprender la cultura de su escuela, deben plantearse: "si esto se ajusta a mi concepción de una 'buena escuela', ¿qué puedo hacer para reforzar o fortalecer las pautas existentes?" "Si mi visión choca con el estado de opinión, los valores y las formas de actuar actuales, ¿qué puede hacerse para cambiar o modificar la cultura?" [20] Según DEAL y PETERSON, que escriben desde la perspectiva empresarial, esto forma parte de la solución al reto del liderazgo escolar. No obstante, en muchos aspectos, puede considerarse que forma parte del problema.

"Mi visión", "mis profesores", "mi escuela" constituyen declaraciones y actitudes de propietario que indican una posesión de la escuela y del cambio individual, en vez de colectiva; impuesta, en vez de adquirida, y jerárquica, en vez de democrática. Este tipo de propiedad es también más a menudo una propiedad masculina, en la que el poder se ejerce sobre las mujeres. Ante *visiones* tan singulares como ésta, los profesores aprenden pronto a suprimir su *voz*. La gestión se convierte en manipulación. La colaboración se convierte en cooptación. Peor aún, el hecho de que los profesores se adapten a la visión del director minimiza las oportunidades de éste para aprender qué partes de su propia visión son erróneas y que algunas visiones de los docentes ¡pueden ser tan válidas o más que las suya! El cantautor Leonard COHEN, con su característica ironía, no exenta de amargura, pinta cómo, a veces, las visiones pueden ser más represivas que iluminadoras:

> Y os doy las gracias
> Os doy las gracias por cumplir con vuestra obligación
> Vosotros, custodios de la verdad
> Vosotros, guardianes de la belleza
> Vuestra visión era la acertada
> Mi visión estaba equivocada
> Perdonad que manche el aire con mi canción [21].

---

[19] ACHILLES, C. M.: "A vision of better schools", en: GREENFIELD, W. (ed.) (1987): *Instructional Leadership: Concepts, Issues and Controversies*, Boston, Allyn & Bacon, pág. 18.

[20] DEAL, T., y PETERSON, K. (1987): "Symbolic leadership and the school principal: Shaping school cultures in different contexts". Artículo inédito, Vanderbilt University, pág. 14.

[21] COHEN, L.: *The Singer Must Die*, letra reproducida con autorización de Leonard Cohen Starnger Music.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

En último término, la responsabilidad de la construcción de la visión debe ser colectiva, no individual. La colaboración debe suponer la creación conjunta de la visión y no la aquiescencia con la del director. Los profesores, el personal de apoyo, los padres y los alumnos también deben participar en la construcción de la idea de la misión y los objetivos de la escuela. LEITHWOOD y JANTZI presentan un ejemplo práctico de elaboración compartida de objetivos escolares para el perfeccionamiento de la escuela, en donde la responsabilidad de la tarea se delegó en equipos de perfeccionamiento de la propia escuela. Señalan que esto "impidió que los objetivos del director dominaran el proceso", aunque los autores añaden ominosamente entre paréntesis: "o que pareciesen dominar el proceso"[22].

La concesión de una importancia exclusiva a la visión o a la voz no es constructiva para la reestructuración, en general, ni para el desarrollo profesional, en particular. Un mundo de voz sin visión es un mundo reducido a un balbuceo caótico en el que no hay modo de arbitrar entre las voces, de reconciliarlas ni de reunirlas. Éste es el lado oscuro del mundo postmoderno, un mundo del que han desaparecido la comunidad y la autoridad. Es un mundo en donde la autoridad de la voz ha suplantado en grado excesivo la voz de la autoridad. Los estudios de investigación que van más allá de la simple comprensión de los relatos de los docentes y los respaldan o alaban, y las escuelas de investigación que conceden una credibilidad arbitraria a los relatos de los profesores superior a la que otorgan a los (dejados de lado) de los padres y los alumnos, por ejemplo, ilustran algunas dificultades de esta perspectiva postmoderna. No sólo hay que escuchar las voces, sino también comprometerlas, reconciliarlas y dialogar con ellas. No sólo es importante tener presente la estética de la articulación de las voces de los profesores, sino también ¡la ética de lo que éstas articulan!

Hemos visto que un mundo de visión sin voz es igualmente problemático. En este mundo, en el que los objetivos se imponen y el consenso es artificial, no cabe el juicio práctico ni la sabiduría de los profesores; no hay lugar para que sus voces sean adecuadamente escuchadas. Un reto importante para la reestructuración educativa consiste en trabajar con esta tensión entre visión y voz y reconciliarlas para crear un coro a partir de una cacofonía.

2. *Confianza en las personas o confianza en los procesos*

En la lucha entre el control burocrático y la potenciación profesional que acompaña la transición a la postmodernidad, las relaciones cooperativas y las formas concretas que adopten son fundamentales. He afirmado que esas relaciones pueden contribuir a difundir la voz de las personas y pueden colaborar también a la reconstitución del control central. Las relaciones de trabajo en colaboración se sitúan en el centro del plan de reestructuración con todas sus posibilidades contradictorias.

[22] LEITHWOOD, K., y JANTZI, D. (1990): "Transformational leadership: How principals can help reform school culture", comunicación presentada en la *American Educational Research Association Annual Meeting,* Boston (MA), abril.

© Ediciones Morata, S. L.
PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Un tema onmipresente en la bibliografía sobre el liderazgo compartido y las culturas de colaboración es el truísmo de la confianza. Se dice que el establecimiento de la confianza es esencial para la creación de unas relaciones de trabajo cooperativas eficaces y significativas. Según LIEBERMAN y colaboradores, "la confianza y la relación positiva... constituyen el fundamento para construir la colegialidad en una escuela."[23] LOUDEN, por ejemplo, describe la importancia de la confianza para establecer una relación de colaboración entre él, como investigador, y la profesora con la que trabajaba:

> La confianza que desarrollamos era de carácter muy personal. Descubrimos que nos gustábamos, nos hicimos amigos y el proyecto pasó a ser más que un elemento de trabajo para nosotros. Yo disfrutaba trabajando con Johanna y participando en la vida de la escuela; a ella le gustaba que estuviera por allí y esperaba que mi estudio saliese a la perfección[24].

El valor de esa confianza para las relaciones de trabajo en colaboración goza del más amplio reconocimiento y comprensión, por lo que no es fácil encontrar estudios que traten la cuestión de su significado y carácter sin quedarse en lo superficial. Una excepción es el trabajo de NIAS y colaboradores, que indican que "hablar de la confianza como si lo explicase todo es... convertirla en una 'caja negra', una palabra abstracta empaquetada con significados individuales"[25]. Afirman que la confianza tiene dos dimensiones: previsibilidad y objetivos comunes. Dicen que, "para que exista la confianza, las personas tienen que notar que el otro es muy previsible y comparte en un grado importante los mismos objetivos."[26] Parafraseando a NIAS y cols., la confianza puede entenderse como un proceso de mutualidad personal y previsible.

Esta forma de entender la confianza y el legado sociopsicológico del que se deriva ayuda, sin duda, a iluminar nuestra comprensión de la dinámica de las relaciones interpersonales en el contexto de la colaboración en pequeño grupo. Pero este modo de enterderla no ilumina todas las formas de confianza, sino sólo en determinadas condiciones. Son las circunstancias en las que se desarrollan las relaciones interpersonales las que se mantienen relativamente estables y persisten en el tiempo. Sin embargo, como observa GIDDENS, hay también otras variantes de la confianza, que pueden encontrarse en contextos en los que las relaciones interpersonales son mucho menos estables y persistentes. GIDDENS alude a estos contrastes en su definición básica de confianza:

> Podemos definir la confianza como el convencimiento de la fiabilidad de una persona o sistema, con respecto a un conjunto dado de resultados o hechos, en donde

---

[23] LIEBERMAN, A.; SAXL, E. R., y MILES, M. B.: "Teacher's leadership: Ideology and practice", en: LIEBERMAN, A. (ed.) (1988): *Building a Professional Culture in Schools*, Nueva York, Teachers College Press, págs. 148-166.

[24] LOUDEN, W. (1991): *Understanding Teaching*, Londres, Cassell; Nueva York, Teachers College Press.

[25] NIAS, J.; SOUTHWORTH, G., y YEOMANS, R. (1989): *Staff Relationships in the Primary Schools*, Londres, Cassell, pág. 78.

[26] *Ibíd.*, pág. 81.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ese convencimiento expresa la fe en la honradez o en el amor de otro o en la corrección de un principio abstracto [27].

En otras palabras, la confianza puede depositarse en personas o en procesos; en las cualidades y la conducta de los individuos o en la adecuación y actuación de sistemas abstractos. Puede ser el *resultado* de unas relaciones significativas cara a cara o una *condición* de su existencia.

El paso de las sociedades pequeñas y sencillas a las masificadas y modernistas trajo consigo unos cambios de las formas de la confianza que predominaban en la vida de las personas. Estas transformaciones se manifiestan especialmente en las relaciones cambiantes entre la confianza y el riesgo. Entre ambas cosas existe una relación recíproca. En las sociedades sencillas, el riesgo estaba asociado a un peligro permanente, con las amenazas que suponían los animales salvajes, los ladrones que merodeaban, las hambrunas y las inundaciones. La confianza personal en la familia, los amigos y la comunidad ayudaban a las personas a afrontar estos riesgos permanentes. En las sociedades sencillas, el riesgo era algo que había que minimizar o evitar. En las organizaciones y sociedades modernas, de masas, el riesgo y la confianza adoptan cualidades diferentes. En las escuelas secundarias modernas, de masas, por ejemplo, hay con frecuencia demasiados adultos como para conocerlos bien a todos. El personal cambia con frecuencia, incluidos los líderes. La confianza en las personas no basta. Cuando los individuos clave se marchan o los líderes cambian, una dependencia exclusiva o una confianza personal puede provocar una inestabilidad masiva. En parte, esta clase de problemas de las sociedades de complejidad industrial creciente explica la aparición de formas burocráticas de organización, constituyendo un persuasivo elemento a favor de las mismas. Los cambios cada vez mayores y la creciente complejidad llevaron al declive de las formas tradicionales de autoridad. En consecuencia, en las sociedades y organizaciones modernas, de masas, tenía que surgir otro tipo de confianza: la confianza en los procesos y en los sistemas abstractos.

Sin embargo, como vimos en el Capítulo II a través de la obra de Max WEBER, de forma un tanto trágica y paradójica, la garra de hierro de la moderna burocracia pervirtió el curso de la confianza en el sistema [28]. La previsibilidad se transformó en inflexibilidad. Las relaciones y la capacidad de respuesta quedaron estranguladas por las reglas y los reglamentos. A menudo, cuando crecieron y se estabilizaron, las modernas organizaciones burocráticas se hicieron demasiado inflexibles y servidoras de sí mismas como para responder a las circunstancias locales y a las cambiantes necesidades. Los intereses de las personas quedaron bloqueados por la inercia del procedimiento. Por tanto, la confianza en la autoridad impersonal y en la pericia técnica comenzó a reducirse. Se destruyó la confianza en los principios abstractos.

---

[27] GIDDENS, A. (1990): *The Consequences of Modernity,* Oxford, Polity Press, pág. 34. (Trad. cast.: *Consecuencias de la modernidad.* Madrid, Alianza, 1993.), de donde he tomado gran parte de las ideas sobre la confianza y el riesgo.

[28] WEBER, M. (1968): *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*, Guenther ROTH y Claus WITTOCH, (eds.), Nueva York, Bedminster Press. (Trad. cast.: *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva.* México, Fondo de Cultura Económica, 1993.)

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Se criticaba y se sigue criticando a las escuelas secundarias modernas, por ejemplo, porque son unas enormes organizaciones burocráticas incapaces de construir un sentido de comunidad, de garantizar la lealtad y el apego de sus alumnos y de responder al mundo social en cambio que está a su alrededor. De igual modo, los modelos de cambio y de reforma educativos que prevalecen han sido criticados por su aplicación de arriba abajo, estandarizada y burocrática a sistemas enteros, pasando por alto los objetivos y las personalidades de los profesores y los contextos en los que trabajan.

La transición de la modernidad a la postmodernidad marca la aparición de dos nuevos tipos de confianza en los procesos junto con la reconstrucción de clases más tradicionales de confianza personal. En las sociedades postmodernas, la forma y la articulación cambiante de la actividad corporativa desde la gran factoría, de masas, a los centros de trabajo más pequeños y dispersos está dando lugar a dos importantes tendencias en la reconstrucción de la confianza.

En primer lugar, está la reconstrucción de la confianza personal. En los medios empresariales y educativos se aboga cada vez más y de forma más generalizada por hacer más significativa la unidad local de la empresa para quienes trabajan en ella y más potenciada para responder a las necesidades de su medio local. Se insiste en la reconstrucción de la intimidad, la cordialidad y la confianza personal para establecer unas relaciones de trabajo cooperativo remuneradoras y productivas también. Teniendo presentes estos fines, muchos distritos escolares han iniciado programas de autogestión de escuelas. Las grandes e impersonales escuelas secundarias también buscan cada vez más la posibilidad de crear dentro de ellas miniescuelas o subescuelas, más pequeñas y autónomas, que tengan más sentido para alumnos y profesores y se autodeterminen[29].

Sin embargo, esta reinvención de la confianza personal es un arma de doble filo. La confianza personal puede construir la lealtad, el compromiso y la eficacia por la redoblada capacidad que se deriva de la participación en las decisiones. Pero también puede reintroducir los problemas del paternalismo y la dependencia que caracterizaban las formas tradicionales y premodernas de autoridad y organización. En efecto, en el Capítulo IX vimos que, en las organizaciones pequeñas y en unas condiciones de liderazgo excepcionalmente fuerte de carácter personal, prosperan más las culturas de colaboración escolares[30]. Esto puede transformar la confianza colectiva interna en complacencia colectiva, lo que lleva consigo la reducción de la capacidad y de la disposición a relacionarse con el exterior y aprender de otros tipos de pericia ajenos a la escuela que no se basen en unas relaciones personales inmediatas y de confianza[31]. En condiciones de este tipo, puede darse una excesiva dependencia del director, como responsable de las relaciones externas.

La dependencia exclusiva de la confianza personal y las formas de colaboración que se fundan en ella conducen al paternalismo y al localismo. La confianza

[29] Puede consultarse un informe sobre estos desarrollos en: HARGREAVES, A., y EARL, L. (1990): *Rights of Passage*, Toronto, Queen's Printer.

[30] Véase: NIAS y cols., *op. cit.*, nota 25, por ejemplo.

[31] ACKER, S. (1989): "It's what we do already but... primary teachers and the 1988 Education Act", comunicación presentada en el congreso *Etnography, Education and Policy*, Oxford, St Hilda's College, septiembre.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

adicional en la pericia y en los procesos contribuye a que las organizaciones postmodernas se desarrollen y resuelvan las dificultades de forma continua en un ambiente en el que problemas y retos son permanentes y cambiantes. Los procesos en los que hay que confiar son aquellos que maximizan la pericia colectiva de la organización y mejoran sus capacidades de resolución de problemas. Entre ellas, están la comunicación mejorada, la participación en la decisión, la creación de oportunidades de aprendizaje colegial, el establecimiento de relaciones permanentes con ambientes externos, el compromiso con la investigación continua, etcétera. La confianza en las personas sigue siendo importante, pero la correspondiente a la pericia y a los procesos la supera. La confianza en los procesos es abierta y arriesgada, pero, probablemente, sea esencial para el aprendizaje y el perfeccionamiento.

Esto significa que, en los sistemas escolares postmodernos, el riesgo es algo que hay que asumir, en vez de evitarlo. La asunción de riesgos favorece el aprendizaje, la adaptabilidad y el perfeccionamiento. Es posible que haya que ampliar la confianza que supone trascendiendo el conocimiento interpersonal que construye las culturas de colaboración antes descritas. Estos conocimientos y culturas son importantes, sobre todo en las escuelas y equipos pequeños, pero las escuelas mayores y con un ritmo de cambio más rápido exigen la presencia de unos profesores que también puedan depositar su confianza en los procesos; que puedan confiar en sus colegas de forma provisional, antes, incluso, de llegar a conocerlos bien. Esto no supone defender una colegialidad artificial, que pueda reemplazar la confianza en la organización por trucos gerenciales, sino abogar por un tipo de confianza que trascienda el conocimiento profundo de las relaciones interpersonales.

El establecimiento de la confianza es fundamental para reestructurar la educación. El reto de la confianza consiste en reconstruir unas relaciones de trabajo en colaboración entre colegas próximos que refuerce la significación personal sin fortalecer el paternalismo y el localismo. Es también el reto de la construcción de la confianza y la relación entre profesores que quizá no se conozcan demasiado bien, depositando su mutua confianza en la complementariedad de sus respectivas pericias, sin que esto lleve consigo el desarrollo de la burocracia.

3. *Estructura o cultura*

Una tercera tensión presente en la reestructuración educativa y en el modo de organizarla es la que existe entre la *estructura* y la *cultura* como centro adecuado de atención para el cambio. WERNER, en un incisivo análisis de los intentos de reestructuración realizados en la Columbia Británica (Canadá), pone de manifiesto esta tensión. Alude WERNER a la llamada que hizo el ministro provincial en 1989 para realizar "una reestructuración fundamental del *curriculum* provincial, centrándose en el desarrollo de la resolución de problemas y del pensamiento creativo" [32]. Esta reestructuración propuesta por el ministro suponía elevar el nivel

[32] BRUMMET, A. (1989): *Policy Directions: A Response to the Sullivan Royal Commission on Education by the Government of British Columbia*, Victoria (BC), British Columbia Ministry of Education, página 10.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

del *curriculum* de primaria; un *curriculum* integrado y común, y el fortalecimiento de los procedimientos de evaluación y de rendición de cuentas.

WERNER rechaza la reestructuración propuesta para la Columbia Británica por ser "un arreglo del *curriculum* clásico", que refleja la creencia generalizada y profundamente enraizada en la fuerza de la reforma curricular para garantizar un cambio efectivo (sobre todo, si está apoyado por algún tipo de formación permanente y por la inspección). En contra de esta orientación estructural del cambio, WERNER sugiere una estrategia alternativa: "estimular el desarrollo del profesorado, fortalecer la cultura de la escuela y construir sobre las prácticas adecuadas que ya se estén realizando en las escuelas"[33]. En realidad, WERNER apoya la estrategia de perfeccionar las escuelas desde dentro, en vez de reformarlas desde fuera. Sostiene que, más significativos que el control centralizado del desarrollo y la implementación curriculares "son los grupos de profesores que buscan formas de comprender y organizar mejor sus programas y dialogan sobre ello, y que emprenden la acción en y dentro de la estructura de sus escuelas"[34].

A WERNER le preocupa que, a pesar de la retórica de la potenciación profesional, junto con la apariencia de la devolución del poder a los profesores, otorgándoles más responsabilidad para la planificación y la organización de la integración curricular, el ministerio de la Columbioa Británica "mantenga el control del *curriculum*, reforzando las pruebas de los alumnos y la evaluación de los programas. Esencialmente, esto significa que cambian poco las relaciones de poder en torno al *curriculum*"[35].

Aquí, WERNER contrapone a las soluciones *estructurales* del cambio educativo, políticamente populares, otras, menos de moda aunque más duraderas y eficaces: las *culturales*. El contraste es rotundo y persuasivo. Los cambios estructurales del tipo propuesto, en principio, para la Columbia Británica subestiman las tradiciones, los supuestos básicos y las relaciones de trabajo que configuran profundamente la práctica real. En consecuencia, también sobrestiman la fuerza de los cambios estructurales para alterar esas prácticas, contando incluso con el respaldo de la formación permanente de los profesores. La imagen a la que responde es la de una poderosa estructura determinante que actúa sobre un cuerpo de práctica relativamente maleable. En este caso, lo importante, con respecto al cambio, es conseguir que las estructuras se establezcan de manera que apoyen los objetivos educativos, para que la práctica se adapte a ellos.

En cambio, el punto de vista cultural considera que la práctica actual está muy determinada por creencias profundas, prácticas y relaciones de trabajo entre profesores y alumnos que constituyen la cultura de la escuela y las tradiciones del sistema. En este modelo de profunda determinación cultural, las reformas estructurales parecen pequeñas, transitorias e ineficaces: tienen poco que hacer frente a la fuerza de la cultura vigente. Desde este punto de vista, el cambio se produce cuando se actúa sobre la cultura, apoyándola, de manera que los profesores, en cuanto comunidad, sean más capaces de efectuar los cambios que redunden en beneficio de los intereses de los alumnos que nadie conoce mejor que ellos. La

[33] WERNER, W. (1991): "Defining curriculum policy through slogans", *Journal of Education Policy, 6* (2), págs. 225-238. Cita de la página 228.

[34] *Ibíd.*

[35] *Ibíd.*, pág. 234.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

promoción del cambio se consigue, según esta óptica cultural, mediante lo que WERNER denomina en otro lugar "estrategias políticas de apoyo"; que conceden a los profesores tiempo para trabajar juntos, les ayudan en la planificación cooperativa, les estimulan para que prueben nuevas experiencias (como una nueva práctica o nivel), les involucran en el establecimiento de objetivos, crean una cultura de colaboración, riesgo y perfeccionamiento, etcétera [36]. En realidad, lo que propone WERNER no es una *reestructuración* de la escuela, sino la *reculturación* de la misma.

Aunque hay cada vez más indicios de que es mucho más probable que los cambios culturales profundos de este tipo sean más eficaces para perfeccionar la práctica en el aula que los arreglos estructurales rápidos, la reculturación tiene sus límites. La reculturación traza una línea muy fina entre el respeto a las creencias y perspectivas de los profesores y su mitificación. Cuando se pretende un desarrollo y perfeccionamiento profesionales cooperativos, no puede presumirse la generosidad y el altruismo intrínsecos de todos los profesores. Sus creencias y prácticas no se basan sólo en la pericia y el altruismo, sino también en estructuras y rutinas a las que se han apegado y en las que pueden haber depositado gran cantidad de intereses personales. He mostrado que, con frecuencia, esas estructuras han evolucionado históricamente para satisfacer objetivos políticos y morales muy diferentes de los que muchos consideraríamos importantes. Por tanto, el desarrollo eficaz del profesorado en la construcción del perfeccionamiento colectivo depende de más aspectos que los correspondientes a la simple virtud moral. También depende del control de intereses personales. Por ejemplo, es posible que, en la cultura de la escuela secundaria, la colegialidad exija la modificación del *curriculum* especializado por materias, departamentalizado, que suele aislar a los profesores con respecto a muchos de sus colegas, vinculándolos a los campos balcanizados de la política departamental y de los intereses propios de la asignatura [37].

Las culturas no operan en el vacío. Están constituidas dentro de unas estructuras determinadas que las enmarcan. Estas estructuras no son neutrales. Pueden ser útiles o dañinas. Pueden reunir a los profesores o separarlos. Pueden dar oportunidades para la interacción y el aprendizaje o elevar barreras que impidan esas oportunidades.

En consecuencia, en algunos casos, no es posible establecer unas culturas escolares productivas sin que, antes, se efectúen cambios en las estructuras escolares que aumenten las oportunidades para unas relaciones de trabajo significativas y un apoyo colegial entre los profesores. Quizá, la importancia de la reestructuración se mida menos en relación con su influencia directa sobre el *curriculum*, la evaluación, la agrupación de los alumnos según sus habilidades y demás características por el estilo que por su forma de crear oportunidades mejoradas para que los profesores trabajen juntos y se apoyen mutuamente de manera continuada. Por tanto, el reto de la reestructuración según las líneas del cam-

[36] WERNER, W. (1982): *Evaluating Program Implementation (School Based)*. Informe final del proyecto, "Centre for the Study of Curriculum Instruction", Vancouver, University of British Columbia.

[37] Véase: HARGREAVES, A.: "Cultures of teaching: A focus for change", en: HARGREAVES, A., y FULLAN, M. (eds.) (1991): *Understanding Teacher Development*, Londres, Cassell; Nueva York, Teachers College Press.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

bio de las relaciones de poder, propuestas por SARASON, no consiste en escoger entre estructura y cultura, en cuanto objetivos que reformar. Tampoco consiste en la "gestión" de las culturas de las escuelas, de manera que los profesores cumplan alegremente los objetivos y fines estructurales prefijados por el centro burocrático. Más bien, es un reto que supone rediseñar las estructuras escolares, apartándose de los modelos modernistas, para ayudar a los docentes a que trabajen juntos con mayor eficacia y en cuanto comunidad, dentro de culturas cooperativas de aprendizaje en común, asunción de riesgos positivos y perfeccionamiento continuo. Como condición esencial previa para la interacción productiva, ¡es posible, de todos modos, que esto haya que imponerlo!

Sobre todo en épocas de rápido cambio, las estructuras modernistas del estilo de la escuela secundaria inhiben la innovación, retrasan la capacidad de respuesta de la organización, restringen el aprendizaje profesional y tienden a proteger y perpetuar los intereses privados de los departamentos frente a las necesidades de la organización y sus clientes. Al mismo tiempo, aunque las estructuras cooperativas más sencillas, del estilo de muchas escuelas pequeñas, pueden crear las condiciones culturales necesarias para el perfeccionamiento colectivo y continuo, es difícil establecer y mantener esas comunidades en organizaciones grandes o en condiciones de rápido cambio en las que los líderes y el profesorado varían con facilidad. Unas escuelas secundarias mejores no son sólo como unas escuelas elementales más grandes.

El modelo del mosaico móvil, descrito en los Capítulos IV y X, se encuentra entre las posibilidades más prometedoras para la era postmoderna y proporciona una base estructural para una quinta forma de cultura del profesorado. El mosaico móvil promueve unas formas de colaboración vigorosas, dinámicas y cambiantes a través de redes, participaciones y alianzas dentro de la escuela y fuera de ella. A veces, esas formas son consensuadas, pero otras, también llevan consigo conflictos, porque, en el mosaico móvil, el conflicto se considera como un aspecto necesario del proceso de cambio. El mosaico móvil encierra categorías estructurales que se solapan (como departamentos y equipos de perfeccionamiento de la escuela) y sus miembros tampoco se incluyen de forma exclusiva en una de ellas, y tanto las categorías como las personas a ellas adscritas cambian con el tiempo, a medida que las circunstancias lo requieren. El mosaico móvil no es una concepción abstracta, sino una realidad funcional, y no sólo en el mundo empresarial. La escuela descrita en el Capítulo X, en la que el nombramiento de los profesores corre a cargo de una comisión interdepartamental y en la que cada maestro pertenece a una de las cinco comisiones que rigen el centro, representa una forma nueva de mosaico móvil. De igual modo, la *Iroquois School* de Louisville (Kentucky, EE. UU.), una de las pertenecientes a la *Sizer's Coalition for Essential Schools*, ha sustituido la figura del director y de los vicedirectores por cuatro coordinadores. Ellos son los responsables del edificio de la escuela media, del edificio del instituto, del campus y de los servicios a los estudiantes, respectivamente. Estos coordinadores trabajan en equipo, sin que ninguno de ellos domine sobre los demás. Otras escuelas pertenecientes a la *Coalition for Essential Schools* están evolucionando hacia estructuras de mosaico móvil a su propio estilo.

Trascendiendo las escuelas, existen líneas de desarrollo del profesorado que tienden al establecimiento de redes profesionales entre docentes, en las que

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

éstos están conectados mediante correo electrónico y satélite y pueden reunirse en lugares más pequeños e interconectados. Estas redes de desarrollo profesional no dependen de cursos en universidades ni en distritos escolares, ni tienen su sede en una escuela determinada, sino que pueden incorporar, trascender e interconectar ambos modelos más convencionales [38].

En algunos distritos, los sindicatos y federaciones de profesores han empezado también a apartarse de las antiguas categorías y fórmulas de promoción acordadas en las negociaciones de los convenios colectivos vigentes para establecer otras categorías de promoción y desarrollo de carrera, nuevas, más flexibles, que ofrecen mayor libertad de criterio a las escuelas en la definición de los modelos y categorías de progreso en la carrera. Por ejemplo, el establecimiento de estructuras de carrera y procedimientos de revisión profesional nuevos del *Cincinnati Public Schools District*, con el acuerdo y la iniciativa de la federación de docentes, incluye un escalafón de carrera de cuatro niveles: interno, residente, profesor de carrera y profesor líder, en donde la promoción se produce a través de un proceso de revisión a cargo de los compañeros. La categoría de "profesor líder" tiene muchas designaciones posibles, que pueden o no dar prioridad a los directores de departamentos del nivel de secundaria. Esas estructuras siguen reconociendo los principios de justicia, recompensa y seguridad en las carreras profesionales de los docentes, aunque eliminan ciertas categorías concretas, como la dirección de departamento, que se establecieron en otras décadas para otros fines. El resultado es que cada escuela dispone de mayor flexibilidad de organización para responder a las necesidades y circunstancias cambiantes, con los tipos de papeles de liderazgo que parezcan más adecuados [39].

De igual modo, en Australia, más de 80 escuelas, participantes en el *National Schools Project*, se han puesto de acuerdo para suspender, en plan experimental, los convenios colectivos vigentes (o "concesiones" industriales, como los llaman allí) con el fin de descubrir nuevos modelos de organización del trabajo que sean más productivos para los alumnos, más remuneradores para los profesores y que puedan replicarse de un modo más general. Esto es muy distinto de comenzar tomando como línea base los modelos de trabajo establecidos, aunque cada vez más pasados de moda, para tratar de negociar minuciosamente un aspecto cada vez [40].

Nuestras visiones de las posibilidades de organización de la escolarización y del trabajo de los profesores están empezando a trascender los modelos tradicionales de la escuela elemental del tipo "cartón de huevos", del estilo de "cubículos" modernistas de escuela secundaria y de las comunidades cooperativas más pequeñas que han caracterizado una serie de escuelas primarias y elementales. Aunque no existe aún ningún "modelo mejor" del mosaico móvil y quizá no

[38] LIEBERMAN, A., y MCLAUGHLIN, M. (1992): "Networks for educational change: Powerful and problematic", *Phi Delta Kappan, 73* (9) mayo, págs. 673-677.

[39] BUENGER, C. (1991): *Cincinnati Business Committee Task Force on Public Schools*, Cincinnati (OH), Cincinnati Business Committee.

[40] Sobre el *Australian National Schools Project*, véase: TONKIN, D. (1992): "The Australian National Schools Project: Some Early Issues", comunicación presentada en la reunión de expertos de la OCDE sobre *Rethinking Schooling: Changing Patterns of Work Organization*, Perth (Australia), noviembre.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

surja nunca —porque las exigencias de los distintos contextos piden soluciones estructurales diferentes en cada caso—, los principios básicos del mosaico móvil representan algunas de nuestras mejores esperanzas, desde el punto de vista de la organización, con respecto a unas formas de escolarización y de enseñanza en la era postmoderna que sean flexibles, con capacidad de respuesta, proactivas, eficientes y eficaces al utilizar la pericia y los recursos compartidos, con el fin de satisfacer las necesidades siempre cambiantes de los alumnos, en un mundo en rápido cambio. Construir un mosaico móvil es trascender el mismo principio de colaboración, hacia las estructuras que mejor puedan apoyarlo en el complejo contexto de la postmodernidad.

4. *Procesos y fines*

En cuanto principio de reestructuración, la colaboración en el nivel local puede descentralizarse hasta tal punto que se convierta en caótica. No cabe duda de que el hecho de dejar a la completa discreción de cada escuela y de sus profesores el desarrollo de sus misiones y visiones supone correr este riesgo. Los sistemas de libre mercado de gestión local y elección de escuela a cargo de los padres institucionaliza el problema de manera aún más profunda.

La colaboración también puede controlarse y crearse de modo artificial. Como en la esfera empresarial, a pesar de la existencia de un proceso participativo de decisión en el nivel local, la coordinación general de los términos y condiciones de la colaboración pueden estar patentemente determinadas por el centro[41]. El *proceso* de colaboración puede llegar a quedar confinado y separado de las decisiones sobre sus *productos*. La *estética* y la experiencia emocional del proceso cooperativo pueden eclipsar las decisiones sobre lo que se produzca colectivamente y las críticas racionales de la *ética* de ese producto. El proceso puede prevalecer sobre el fin.

Un reto importante con respecto a la reestructuración educativa y los principios de colaboración que encierra consiste en articular, escuchar y reunir las distintas voces presentes en la comunidad educativa y social, estableciendo también los principios éticos orientadores que dan coherencia a esas voces y sus fines. Sin un discurso ético sobre la colaboración y la reestructuración o sin principios éticos que las sustenten, la colegialidad artificial, por ejemplo, puede inducir la aquiescencia de los profesores con unos *curricula* impuestos que sean de carácter elitista y etnocéntrico (como el *National Curriculum* inglés y galés, con su insistencia en la historia y la literatura británicas) y perjudiquen, por tanto, el aprendizaje de los alumnos pertenecientes a minorías culturales y étnicas, para quienes tales contenidos curriculares pueden resultar extraños. De modo similar, cuando la forma y el enfoque de la colaboración presentan completa libertad de criterio, los profesores de las escuelas secundarias podrían colaborar, como descubrieron McLaughlin y sus colaboradores, en torno a cuestiones de desarrollo académico y curricular en comunidades de clase media y en relación con preocupacio-

[41] Menzies, H. (1989): *Fast Forward and Out of Control: How Technology Is Changing Our Lives*, Toronto, Macmillan.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

nes muy diferentes sobre los jóvenes y su adaptación social en comunidades cuyo nivel de privación social sea mayor[42]. Estas diferencias en cuanto a la atención preferente pueden entenderse como respuestas pragmáticas a las demandas educativas y sociales de cada contexto concreto, pero también pueden considerarse como formas de perpetuar los desequilibrios y desigualdades entre esos contextos.

Por estas razones, la colaboración y la reestructuración deben situarse en el seno de un discurso ético y de unos parámetros políticos que orienten los esfuerzos de la escuelas, los profesores y sus comunidades al tratar de perfeccionarse al máximo, en sus propios ambientes. Esos principios éticos son discutibles y deben quedar abiertos al debate público con el fin de fijar por acuerdo objetivos y marcos de referencia de ámbito nacional (aunque no los contenidos específicos y detallados) que guíen los sistemas educativos en los que trabajan los profesores. Desde mi propio punto de vista de valor, los principios de equidad, excelencia, justicia, asociación, atención a los otros y conciencia global deberían ocupar lugares muy elevados en ese plan. En una perspicaz crítica de los límites de la colaboración, ZEICHNER ha hecho un alegato especialmente persuasivo a favor del establecimiento de tales principios y marcos de referencia éticos, como guías para el perfeccionamiento y el desarrollo educativos. Señala ZEICHNER la "casi total falta de atención a la potenciación profesional de la comunidad en la bibliografía educativa al uso en la corriente que goza de mayor aceptación y defiende el liderazgo de los profesores y la reestructuración de las escuelas."[43] No obstante, dicho esto, ZEICHNER apunta un segundo peligro que corren incluso las comunidades que participan en el proceso de colaboración: "lo que reafirman las comunidades con respecto a sus escuelas puede entrar en conflicto con los principios de una sociedad democrática, reprimiendo determinados puntos de vista o haciendo discriminaciones contra ciertos grupos de personas". La defensa del creacionismo y la imposición de valores judeocristianos sobre comunidades de múltiples convicciones religiosas son buenos ejemplos de esto. En general, dice ZEICHNER:

> Aunque tenemos que estimular y apoyar el proceso de deliberación democrática en las escuelas que incluye a los padres y a los alumnos, así como a los administradores y profesores, necesitamos un modo de determinar la "bondad" de las opciones que surjan de estas deliberaciones... En primer lugar, el hecho de que todas las partes relevantes hayan participado no significa que todos hayan influido en el proceso deliberativo... En segundo lugar, necesitamos alguna forma de garantizar que las decisiones que se deriven de esas deliberaciones no violen ciertas normas morales, como la justicia social y la equidad[44].

Los procesos de cambio en forma de reestructuración, reculturación, colaboración y demás temas por el estilo son de extrema importancia, y los profesionales y responsables de la elaboración de la política han de comprenderlos y afron-

[42] MCLAUGHLIN, M.: "What matters most in teachers' workplace context?", en: MCLAUGHLIN, M., y LITTLE, J. W. (eds.) (1992): *Cultures and Contexts of Teaching*, Nueva York, Teachers College Press.

[43] ZEICHNER, K. M. (1991): "Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of schools", *Teachers College Record, 92* (3), págs. 363-379. Cita de la pág. 368.

[44] *Ibíd.*, pág. 370.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

tarlos. Pero nunca debe permitirse que la atención al proceso de cambio reste importancia a los fines del cambio y a la sustancia del mismo —¡para qué es el cambio!—, o la desplace.

Conclusión

La reestructuración no tiene una única definición con la que todos estén de acuerdo. En cambio, su significado ha de encontrarse en el contexto y el fin con el que se usa. En los modelos centralizados de cambio y de evaluación curriculares, en los que la reestructuración es un modo de enmascarar la reforma de arriba abajo, puede apoyar las reinscripciones del control burocrático. La trama de ese control consiste en unas visiones singulares fuertes y un conjunto de órdenes inflexibles impuestas. Pero, del mismo modo, la reestructuración también puede impulsarnos hacia un mundo postmoderno de carácter indeterminado y efímero; en una cacofonía de voces de un indistinguible valor moral, sin ninguna visión ni fin comunes; un mundo en el que la inercia de la tradición histórica y los intereses inculcados, en vez de la virtud de la opción moral colectiva, configuran arbitrariamente el poder de decisión depositado en las culturas escolares.

El reto de la reestructuración en la educación y en otros ámbitos consiste en el abandono o la atenuación de los controles burocráticos, las órdenes inflexibles, las formas paternalistas de confianza y los arreglos rápidos del sistema con el fin de escuchar, articular y reunir las voces dispares de los profesores y demás partícipes de la educación (sobre todo, los alumnos y sus padres). Es el reto de la apertura de amplias avenidas de elección, que respete la libertad de criterio profesional de los docentes y refuerce su capacidad de decisión. Es el reto de la construcción de la confianza en los procesos de colaboración, de asunción de riesgos y de perfeccionamiento continuo, así como los tipos más tradicionales de confianza en las personas. Y es el reto de apoyar y potenciar las culturas escolares y a quienes participan en ellas para que ellos mismos realicen cambios de forma continuada.

Pero, al relajar o renunciar al control administrativo, el reto de la reestructuración en los tiempos postmodernos también consiste en no perder el sentido del fin común y del compromiso con él. Al cambiar el control burocrático por la potenciación profesional para la acción, es importante no cambiar también la comunidad por el caos.

Del mismo modo, las posibilidades de establecer unas culturas del profesorado más vibrantes y vigorosas están gravemente limitadas por las estructuras presentes en las que trabajan muchos profesores. Para que los docentes interactúen con mayor flexibilidad, aprendan unos de otros de forma más generalizada y perfeccionen continuamente su propia pericia, hace falta crear de antemano nuevas estructuras que faciliten estos aprendizajes e interacciones. En este sentido, el futuro de la reestructuración hace suyos los principios de la potenciación profesional de los docentes, sin que tenga por qué aceptar ni apoyar muchas concepciones actuales de los profesores sobre ellas. La colaboración y la potenciación supondrán una mayor libertad de criterio de los profesores en ciertos campos, pero, considerablemente menos en otros, en la medida en que trabajen más cerca de los alumnos y de los padres, como copartícipes en el proceso de aprendizaje.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Este libro no es una letanía de soluciones a los complejos desafíos y problemas de la reestructuración en la educación, pero ha tratado de esbozar formas de enfocarlos, a través de la comprensión del cambiante trabajo de los profesores y del mundo variable en donde está situado.

Las personas que busquen *los* siete pasos de la recuperación educativa o *las* nueve formas de reestructurar sus escuelas, no los encontrarán en este libro. Deben buscar en otra parte el solaz que parecen aportar esas falsas certezas. La reestructuración no es el fin de nuestros problemas, sino un comienzo; una oportunidad para establecer nuevas reglas para nuevos fines y nuevos aprendizajes en un mundo construido de nuevo. Las posibilidades de responder y contribuir a la creación de ese mundo postmoderno están aún abiertas ampliamente. Casi todo está por hacer. De acuerdo con el paradigma postindustrial, no existe un modelo mejor ni una certeza singular. Habrá formas mejores y peores de práctica y prácticas que se adapten a algunos contextos mejor que otras. En consecuencia, la tarea importante debe consistir en identificar, evaluar y representar un conjunto de modelos de reestructuración para crear series de opciones que los educadores apliquen y adapten a sus propios ambientes, en vez de tener que cumplir órdenes impuestas, con independencia de sus circunstancias.

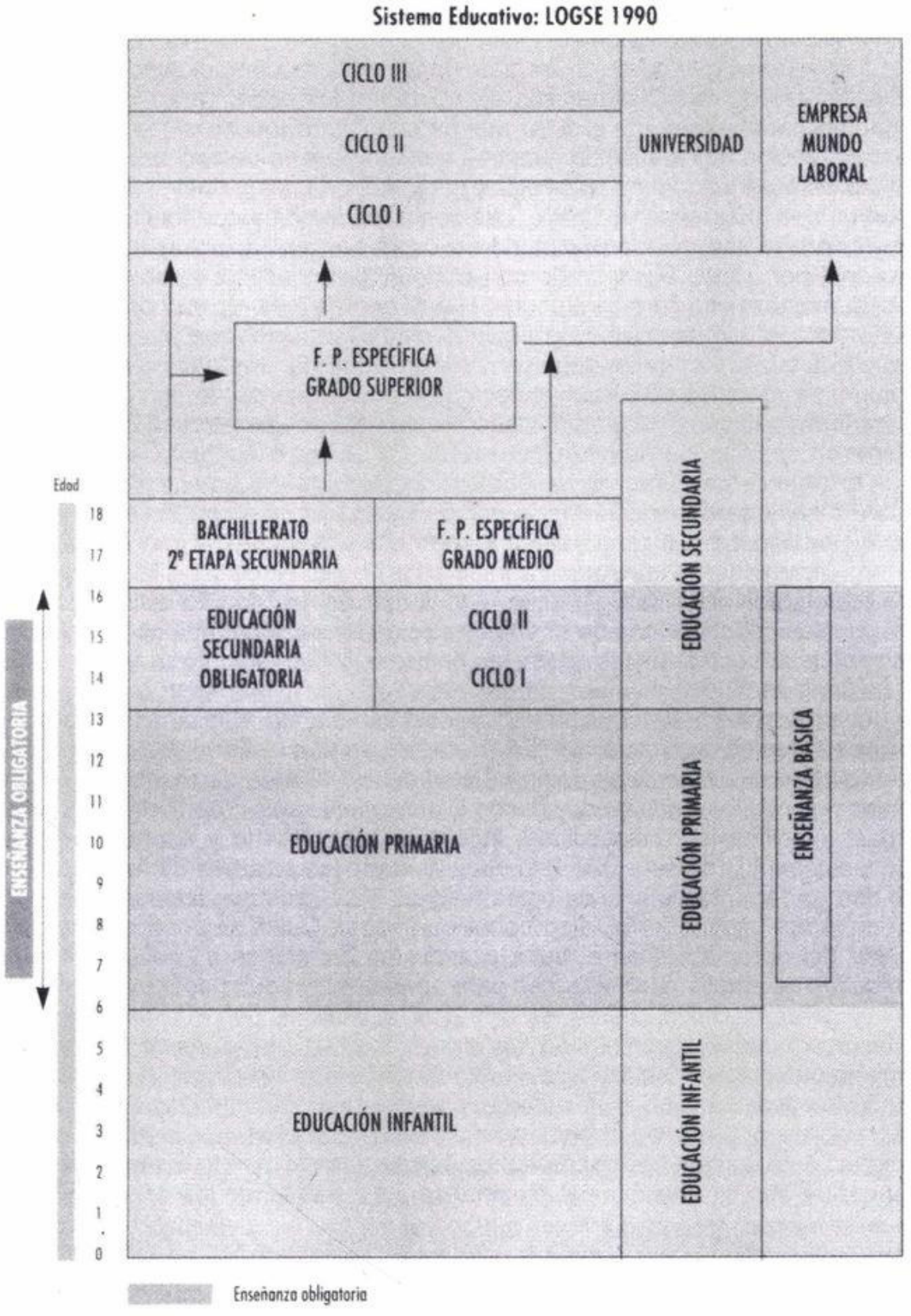
A lo largo de este libro, he intentado dejar claro que, aunque las perspectivas de futuro siguen siendo inciertas, lo único seguro es que no podemos aferrarnos al edificio tambaleante del presente modernista y burocrático, con sus departamentos, jerarquías y estructuras fragmentadas de escolarización. Tampoco podemos refugiarnos con nostalgia en la reconstrucción de pasados educativos míticos, con sus concepciones de normas tradicionales, asignaturas convencionales y la estricta búsqueda de las destrezas básicas. Desde el punto de vista educativo, no tiene sentido ¡ir al futuro marcha atrás!

Los profesores saben que su trabajo está cambiando, al mismo tiempo que el mundo en que se desenvuelven. En la medida en que las actuales estructuras y culturas de la enseñanza se dejan tal cual están, la tarea de responder a estos cambios complejos y acelerados desde el aislamiento sólo creará mayores sobrecargas, intesificación, culpabilidad, incertidumbre, cinismo y abandono pasivo. Muchos capítulos de este libro han documentado las palabras de los profesores que dan evidente testimonio de estos peligros. A medida que las escuelas ingresan en la era postmoderna, algo habrá que hacer. Quizá sea con respecto a la calidad del aprendizaje en el aula, cuando los profesores se multipliquen y el *curriculum* se amplíe cada vez más para apenas conseguir hacer frente a más y más exigencias. Quizá sea en relación con la salud, la vida y la energía de los profesores, cuando vayan siendo aplastados bajo las presiones de los múltiples cambios ordenados. O quizá sea en relación con las estructuras y culturas básicas de la escolarización, reinventadas para los fines del mundo postmoderno y las presiones que han de afrontar, y realineadas con ellos. Éstas son las rígidas opciones ante las que nos encontramos. Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ESQUEMA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL



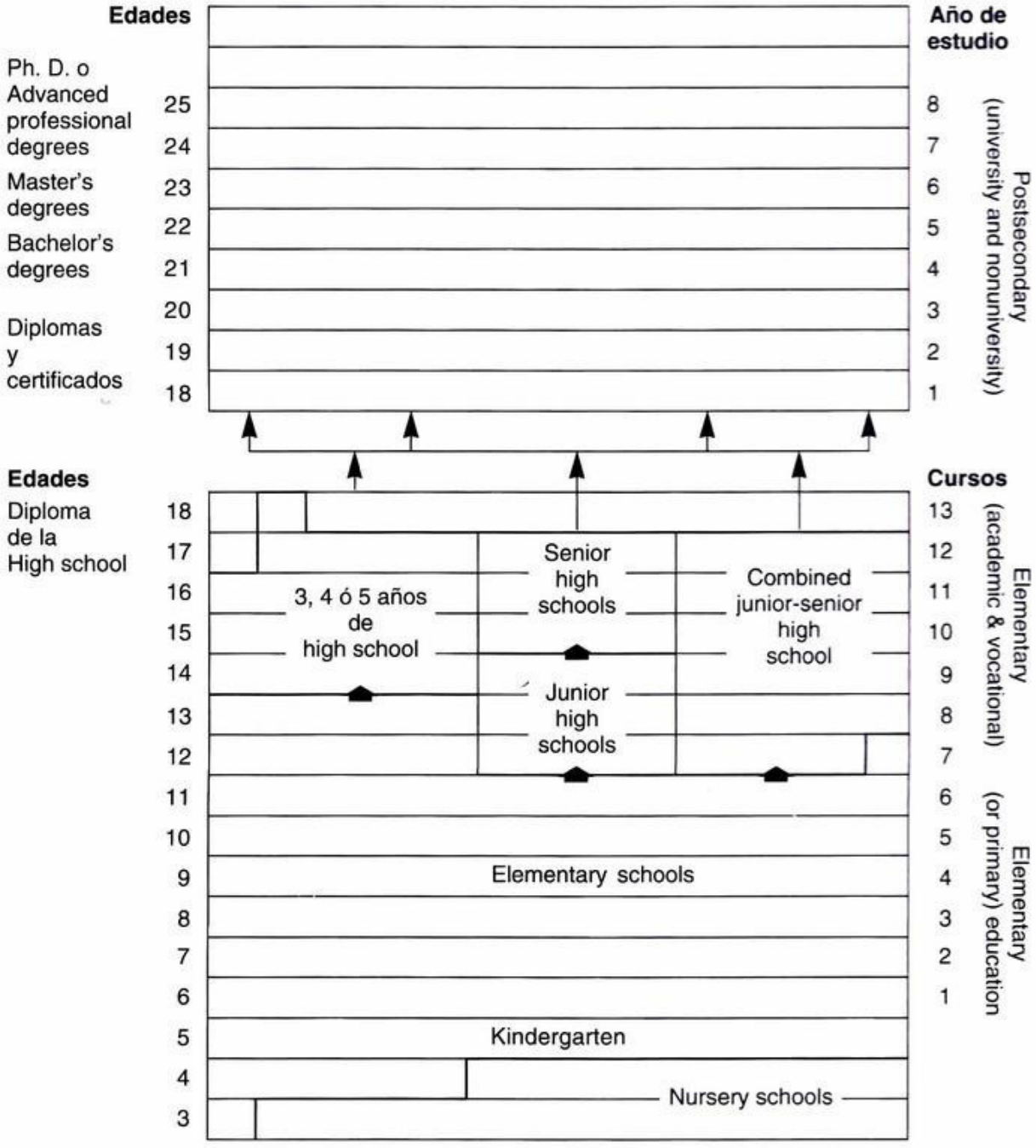
© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ESQUEMA DEL SISTEMA EDUCATIVO CANADIENSE

Canadá es un Estado federal organizado en 10 provincias y dos territorios. Su sistema educativo está completamene descentralizado. Cada provincia posee competencias legislativas para promulgar leyes y organizar su sistema educativo. Canadá posee doce sistemas educativos, uno para cada una de las provincias y otros dos correspondientes a los Territorios del Noroeste y del Yukón.

Sin embargo, una síntesis de la estructura general de los sistemas educativos vigentes en el estado federal de Canadá podría sistematizarse en el siguiente cuadro:



© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Sobre el autor

Andy HARGREAVES es director y catedrático del *International Centre for Educational Change* en el *Ontario Institute for Studies in Education*. Antes de trasladarse a América en 1987, dio clases en centros de educación primaria y también en varias universidades inglesas. Ha colaborado mucho en actividades de consultoría, investigación y rendimiento escolar con sindicatos de profesores, universidades, distritos escolares, ministerios de educación y fundaciones benéficas de todo el mundo.

Es reclamado frecuentemente por grupos de profesores de Gran Bretaña, Australia, Suecia, España y Japón, adonde acude como conferenciante motivador y dinámico y como director de talleres de trabajo.

Autor y editor de más de veinte libros y monografías en educación, ha obtenido una fama internacional como autoridad destacada y como pensador innovador en los campos del desarrollo del profesorado, la cultura de la escuela y la reforma educativa.

El presente volumen ha recibido en 1995 el *Outstanding Writing Award* de la *American Association of Colleges for Teacher Education*. Otros libros suyos recientes son *Schooling for Change* (con Lorna EARL y Jim RYAN) y *Teachers' Professional Lives* (editado junto con Ivor GOODSON). Va a participar como editor invitado en el *ASCD Yearbook* de 1997, que se titulará *Positive Change for School Success*.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Índice de autores

Aberdene, P., 70, 77.
Achilles, C. M., 273-274.
Acker, S., 162, 214, 278.
Althusser, L., 54.
Apple, M. W., 53, 129, 134, 143, 144, 145, 160, 175, 234.
Aronowitz, S., 65, 67, 70.
Ashton, P., 187, 194.
Astuto, T. A., 87.
Atkinson, J., 74.

Bacharach, S. B., 61, 62, 91.
Bablin, E., 83.
Ball, S., 123, 133, 138, 216, 238.
Balzac, H., 204.
Baron, S., 138.
Barth, R. S., 96, 143.
Baudrillard, J., 69, 103, 107-109.
Becker, H., 58, 189.
Bell, D., 70, 73, 75.
Berger, L., 132.
Berman, P., 49.
Berne, E., 57.
Bernstein, B., 191, 237.
Bernstein, R. J., 66.
Berry, B., 39.
Bird, T., 121, 210.
Blase, J., 215.
Bloom, A., 70.
Book, C., 170, 172.
Braverman, H., 53.
Broadfoot, P., 152, 173, 176.
Brookes, T. E., 123.
Brummet, A., 279.
Buenger, C., 283.
Bullough, R., Jr., 213.
Burgess, R., 123.

Caldwell, B., 34, 99.
Campbell, P., 62, 142, 213, 259.
Campbell, R. J., 121, 122, 142, 211, 213.
Carroll, J., 167.
Cherryholmes, C., 66.
Chubb, J. E., 88.
Clandinin, D. J., 104, 173.
Clark, C. K. M., 104.
Clark, D. L., 87.
Cohen, D., 86.
Cohen, Leonard, 274.
Connell, R., 42.
Connelly, F. M., 104, 124, 173.
Cooper, M., 214.
Cottle, T. J., 140.
Crow, N., 171, 172.
Curtis, B., 129, 162.

Dale, R., 54, 60.
Darling-Hammond, L., 38, 39, 56, 143, 255, 265.
Davies, A. F., 168.
Davis, J., 93, 215, 238.
Dawe, R., 34, 139, 230.
Deal, T. E., 190, 215, 274.
Dearing, Sir Ron, 32.
Deleuze, G., 41.
Densmore, K., 53, 143, 145, 162, 175.
Doyle, W., 40.
Drucker, P. F., 91.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Durkheim, E., 204.
Earl, L., 92, 278.
Eco, U., 109.
Ecob, R., 187, 210.
Ecole, R., 172.
Edmonds, R., 89, 90.
Egan, K., 106.
Elvaz, F. L., 104, 173, 273.
Erickson, F., 215.
Evertson, C., 264.

Farrar, E., 56, 86.
Featherstone, M., 65.
Fish, S., 139.
Flinders, D. J., 152, 157, 173, 196, 197, 198.
Foster, H., 70.
Freeman, D. J., 172.
Fullan, M., 38, 40, 49, 89, 90, 92, 93, 97, 121, 124, 143, 196, 211, 236, 238, 255, 256, 271.

Garman, N., 34, 89.
Garmston, R. J., 230.
Gaskell, J., 66.
Giddens, A., 51, 54, 68, 71, 81, 84, 100, 101, 102, 119, 138, 276, 277.
Gilbert, R., 100.
Gilligan, C., 170, 199, 200, 272.
Giroux, H. A., 65, 67, 70.
Gitlin, A., 213.
Gleick, J., 84.
Glickman, A., 212.
Goofman, E., 57, 135-136.
Goodson, I. F., 55, 81, 82, 123, 191, 237, 238, 244, 273.
Guattari, F., 41.

Habermans, J., 52, 54, 60, 61, 66, 120.
Hall, E. T., 127-128.
Hall, S., 54.
Hallinger, P., 89, 212.
Halsey, A. H., 31.
Hamilton, D., 55.
Hammersley, M., 58.
Hargreaves, A., 30, 34, 39, 40, 58, 82, 83, 88, 89, 90, 92, 93, 99, 133, 138, 139, 147-148, 175, 194, 211, 214, 215, 217, 230, 236, 238, 271, 278, 281.
Hargreaves, D., 32, 56, 86, 177, 192, 193, 194.
Hartley, D., 217.
Harvey, D., 52, 59, 68, 74, 75, 80, 84, 88, 98, 273.
Havel, Vaclav, 49.
Hawking, S., 131, 132, 133.
Heath, A., 30.
Held, D., 54.
Henderson, P., 83.
Holmes, M., 85, 88.
Hopkins, D., 32, 38.
Hoy, W. K., 192.
Hoyle, E., 143, 215.
Huberman, M., 38, 49, 59, 162, 211, 216, 231.
Hunt, D., 104.
Hunter, M., 89.

Jackson, P. W., 129, 166, 193.
James, P. D., 41.
Jameson, F., 67, 70.
Jantzi, D., 175, 212, 214, 215, 275.
Jensen, K., 172, 173.
Jick, T. D., 93.
Johnson, D. W., 110.
Johnson, Lyndon B., 54.
Johnson, P. T., 110.
Joyce, B., 89, 90, 195, 196, 230.
Jungck, S., 53, 143, 145, 175.

Kagan, S., 111.
Kanter, R. M., 93, 94.
Kennedy, A., 190, 215.
Kuhn, T., 268.

Laing, R. D., 57, 169.
Larson, S. M., 144.
Lasch, C., 70, 88, 101.
Lash, S., 41, 70.
Lawn, M., 53.
Leeson, P., 83.
Leinberger, P., 56, 92, 93, 94-95, 102.
Leithwood, K., 104, 175, 212, 214, 215, 275.
Lewis, D., 172, 187, 210.
Lezotte, L. W., 86.
Lieberman, A., 38, 56, 143, 210, 255, 265, 276, 283.
Lind, K., 34, 89.
Lindsay, C., 76.
Lipman, P., 267.
Little, J. W., 121, 189, 192, 210, 213, 214.
Lortie, D., 165, 170, 192, 193, 194, 195, 197, 199, 214.
Lotto, L. S., 87.
Louden, W., 276.
Louis, K. S., 38, 49.
Lowe, G., 106.
Lubeck, S., 129.
Luckmann, S., 132.
Lukes, S., 197, 204.
Lyotard, J., 69, 70, 84.

MacDonald, M., 74, 75, 77.
Macmillan, R., 93, 238.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Maughan, B., 210.
Maxcy, S. J., 65, 66.
McCary, J. T., 121.
McLaren, P., 129.
McLaughlin, M., 38, 49, 283, 284, 285.
McLennan, G., 54.
McTaggart, R., 196.
Mead, G. H., 57.
Menzies, H., 77, 98, 169, 284.
Merton, R. K., 49.
Metz, M., 241.
Miles, M. B., 38, 49, 211, 276.
Miller, J., 210.
Miller, L., 143.
Mills, C. W., 167.
Moe, T. E., 88.
Mortimore, P., 172, 187, 210.
Murphy, C., 195.
Murphy, J., 89, 195, 212, 264.
Musella, D., 215.

Naisbitt, J., 70, 77.
Neufeld, J., 173, 175, 176.
Nias, J., 57, 58, 62, 142, 143, 153, 166, 170, 171, 176, 177, 192, 259, 276.
Noddings, N., 171.

O'Connor, J., 60.
O'Neill, J., 264.
Oberg, A., 104.
Offe, C., 54.
Osborn, M., 152, 173, 176.
Ouchi, W. G., 190.
Ouston, J., 210.

Parker, A., 86.
Parkman, Francis, 83.
Parkman, George, 83.
Parton, Dolly, 203.
Peterson, K., 274.
Piore, M., 74, 77.
Ponder, G., 40.
Popkewitz, T., 34, 89.
Poppleton, P., 162.
Poulantzas, N., 54.
Powell, A., 56, 86.
Prentice, A., 162.
Purkey, S. C., 86, 187, 210.
Purvis, J., 129.

Quicke, J., 111.

Rawls, J., 169.
Reagan, Ronald, 108.
Reich, R. B., 76, 79, 93.
Renihan, F. I., 99.
Renihan, P., 99.
Resler, H., 75.
Reynolds, D., 86, 88, 99, 138, 210, 217.
Ridge, J., 30.
Riecken, T., 218.
Riseborough, G., 59, 162, 238.
Robertson, H., 89-90.
Rorty, R., 66.
Rosenholtz, S., 43, 45, 143, 166, 187, 193, 194, 210, 214, 215, 229, 269.
Rudduck, J., 111, 211.
Rutter, M., 210.

Sabel, M., 74, 77.
Sammons, P., 172, 187, 210.
Sarason, S., 35, 265, 266, 282.
Saxl, E. R., 276.
Schama, S., 83.
Schein, E. H., 190, 215.
Schlechty, P., 76, 77, 78, 85.
Schön, D., 30, 120, 204, 224.
Schutz, A., 124.
Senge, P., 96.
Shakespeare, William, 125-126, 167.
Shedd, J.B., 61, 62, 91.
Showers, B., 89, 90, 195, 230.
Shulman, L., 211, 212.
Simper, R., 123.
Siskin, L., 259.
Sizer, T., 85, 265, 282.
Skilbeck, M., 211.
Smart, B., 65.
Smith, A., 210.
Smith, G., 267.
Smith, M., 187, 210.
Smith, M. S., 86.
Smyth, J., 34, 53, 89, 230.
Southworth, G., 62, 142, 143, 177, 192, 213, 259, 276.
Spinks, J. M., 34, 99.
Stager, M., 93, 238.
Stein, B. A., 93.
Stenhouse, L., 211.
Stiegelbauer, S., 38, 49, 121, 143, 211.
Stoll, L., 87, 172, 187, 210.
Storr, A., 207.
Swart, K. W., 204.
Swyngedouw, E., 80.
Szasz, T., 188, 204.

Taylor, C., 61, 100, 103.
Taylor, G., 166.
Taylor, W., 91, 93.
Teitelbaum, K., 53.
Thompson, E. P., 112, 138.
Toffler, A., 52, 77, 92, 93, 96, 113.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Tomkins, G., 162.
Tonkin, D., 283.
Tossell, T., 83.
Tucker, B., 56, 92, 93, 94-95, 102, 166, 176, 177.
Turner, B. S., 51, 52, 53, 65, 66.
Tyack, D., 264.

Underwood, S., 104.

Walter, W., 165, 190.
Watson, J., 171.
Webb, R., 187, 194.
Webber, R. A., 121.
Weber, M., 36, 51, 52, 53, 68, 277.
Webster, John, 83.
Wehlage, G., 267.
Werner, W., 121, 126, 130, 131, 133, 134, 279-280, 281.
Westbury, I., 58.
Westergaard, J., 75.
Whyte, W. H., Jr., 56-57, 94, 95.
Wideman, R., 38.
Wignall, R., 30, 93, 147-148, 238.
Wilkins, A. E., 190.
Willinsky, J., 84.
Wilson, A., 226.
Wolfe, James, 83.
Woods, P., 41, 58, 136, 153, 165, 166.

Yeomans, R., 62, 142, 143, 177, 192, 259, 276.
Young, A., 106.

Zahorkik, J. A., 192.
Zeichner, K. M., 285.
Zielinski, A. K., 192.
Zuckerman, D., 38, 56, 143, 255, 265.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Índice de materias

Nota: Como todo el libro se refiere a los profesores, no aparecen en el índice referencias específicas a los mismos.

Abandono pasivo de la profesión, 168, 174, 182.
Acción profesional, 47, 204, 224.
Acumulación flexible, 74.
Afirmaciones de verdad, 66.
Aislamiento, 37, 121, 157, 173, 187-209, 249.
Alta modernidad, 51, 63, 71-72, 100-101.
Ansiedad de competencia, 177.
— personal, 115.
Apertura, 173, 179, 181-182, 196.
Aprendizaje cooperativo, 88, 110-111, 217, 247-248.
— en la organización, 96-97.
— profesional, 247-248, 258, 270-271.
"Áreas abiertas", 135-137.
"— cerradas", 135-137, 138.
Asignatura. Categoría, 123, 238, 244-246, 252-254, 258-260, 263.
— Comunidades, 237-238.
— Identidad, 237, 242-244.
— Límites, 246-249, 260.
— política, 238.
Asignaturas "exploratorias", 252-254.
— "troncales", 252-254.
Asistencia, 171-173, 182, 199.
Atención personal, 78, 145, 153, 157, 169-173, 174-175, 179, 181-182, 199-204, 208.
Autenticidad, 103.

Balcanización, 47, 55, 82, 97, 219, 235-263.
Burocracia, 52, 55, 56, 61, 91, 99, 138, 139, 164, 196, 234, 272, 275.

Cambio, 27-116, 280.
— acelerado, 29, 35, 92, 114.
— Contexto del, 35-37, 50.
— de toda la escuela, 87, 258-259.
— Esencia del, 31-35.
— impuesto, 32.
— personal, 104.
— Proceso de, 37-40, 49.
— Raíz y ramas, 32-33.
Capacitación para la acción, 69, 92, 99, 100, 102, 103, 213, 234, 272, 275, 287.
Carácter difuso de los objetivos, 152, 173, 188.
— inmediato, 129, 133, 157.
Certeza científica, 85, 87, 90, 100, 115.
— Culturas de, 84.
— Género y, 89.
— situada, 87, 90, 115, 269.
Certezas colectivas, 174.
— desacreditadas, 88.
— falsas, 81-82.
— Final de las, 83-91.
— morales, 100, 115.
Cohortes, 250-252.
Colaboración, 45, 62, 110, 139, 146-147, 156, 210-234, 274-286.
— Estética de la, 105.
— Ética de la, 105, 284-285.
— Lugar de trabajo, 98, 99.
— Perspectiva cultural, 214-215.
—— Micropolítica, 215-217

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Colegialidad, 121, 146-147, 156, 174, 188, 210-234.
— artificial, 46, 112, 130, 147, 161, 163, 221-234, 262, 271.
— Críticas de la, 212-217.
Colonización administrativa, 135-139.
Complejidad tecnológica, 114-115.
Compresión de tiempo y espacio, 29, 37, 71, 85, 112-114, 115-116.
Compromiso, 152-153, 158, 162, 164, 169-173.
Confianza, 136, 275-279.
Conjuntos de opciones, 90, 287.
Conflicto, 255, 258, 259, 263.
Conocimiento concreto de hechos, 84
— Economía del, 75.
— Explosión de, 84.
— fundamental, 66, 100.
— personal, 103, 105.
— práctico, 103, 105.
— Procesos de, 84, 85.
— Productos del, 84, 85.
Contexto, 130, 233.
Control, 201, 228.
— técnico, 53.
Cooptación, 271, 274.
Culpabilidad, 45, 105, 114, 166-183.
— depresiva, 168-169, 176, 182.
— Filosofía de la, 169.
— persecutoria, 168, 175, 182.
— Política de la, 168.
— Psicología de la, 169.
— verdadera y falsa, 169.
Cultura, 45-47.
— balcanizada, 47, 55, 82, 97, 219, 235-263.
— Contenido de, 190.
— de colaboración, 46, 62, 147, 161, 177, 183, 217-220, 262, 268-272.
— del profesor, 189-263.
— de la organización, 215.
— Forma de, 190.
— individualista, 46, 95, 146-147, 157, 187-209, 262.
— ocupacional, 192.
— profesional, 45-46.

Departamentalización, 47, 62, 91, 123, 249-252, 258, 261, 262.
Desarrollo, 103, 210, 265.
— curricular, 122, 135, 140, 211, 218, 280-284.
— de la escuela en su totalidad, 87, 259.
Deseos del profesor, 39-41, 202.
Desintensificación, 157, 163.
Desplazamiento de metas, 49.
Desprofesionalización, 53, 143-146.
Disciplina, 150, 172, 193.
Disculpas, 167, 182.
Disposición de las sustituciones, 159-161.
Duda e inseguridad nacionales, 115, 272-273.

Economías de escala, 52, 80.
— flexibles, 74-83, 114.
Educación de masas, 54-55.
— elemental, 55, 62, 120, 124, 129, 143-146, 170, 171, 203-208, 219-233, 273.
— especial, 149-150, 200-201, 225-229.
— global, 82.
— secundaria, 36, 47, 55, 86, 91-92, 97, 123, 238-263, 278, 281.
Eficacia, 86, 87, 210.
Emociones, 45, 165.
Empresas flexibles, 74.
Escolarización de inmersión francesa, 148, 163-165.
Espacio, 79, 98.
Especialización flexible, 74,
Estado, 54-55, 59, 80, 177.
Estrategias de afrontamiento, 58.
Estrés, 150, 154, 163.
Estructura. Dualidad de, 68.
Estructuración, 119, 124.
Estructuras, 92, 229, 279-284.
— a base de cubículos, 47, 55, 91, 97.
— modernistas, 281.
Ética práctica, 40.

Flexibilidad. Aspectos de la, 77, 78.
— de la organización, 91-100, 266.
Fluidez de la organización, 115.

Género, 89, 124, 127-130, 140, 152, 170, 177, 180, 200, 244-246, 272.
Gestión directa, 99.
— organizada de la escuela, 34, 35, 98, 211.
Globalización, 32, 49, 55, 79-83, 84, 93, 272-273.
— Paradoja de la, 79-83, 115.
Grados divididos, 160.
Grandiosidad, 105.

Herejías del pensamiento, 187-188, 204.
Hiperrealidades, 108.

Identidad nacional, 79-83.
Imagen, 72, 100, 102, 106-108.
— Estética y ética de la, 107, 108.
— Fases de la, 108.
Implementación curricular, 130, 134, 140, 211, 221, 280-284.
Incertidumbre, 114.
— científica, 30, 36, 84, 115.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Incertidumbre. Culturas de, 85-91.
— del profesor, 45, 173, 182, 192, 193-194.
— ideológica, 37.
— moral, 85, 115.
Individualidad, 46, 187, 204-206, 216.
Individualismo, 46, 95, 146-147, 156, 187-209, 262.
— Culto al, 191.
— ecológico, 196, 199.
— electivo, 198-199.
— estratégico, 198.
— psicológico, 196.
— restringido, 198.
— Tipos de, 197.
—, una condición del lugar de trabajo, 195-196.
Información, 72, 75, 80, 84.
Inmutabilidad. Mito de la, 246-248.
Instrucción, 155, 173.
— directa, 88-89.
Instrumentos administrativos, 39-40, 112.
Intensificación, 43, 134, 140, 142-164, 174-175, 182.

Liderazgo, 212, 256, 274, 278.
Límites, 94, 135.
Localismo, 62, 82, 278.

Mercado de opciones, 78.
Metadescripciones, 84
Metaparadigma del cambio, 268-269.
Micropolítica, 103, 123, 215, 255, 259.
Misiones, 37, 87, 187.
Modernidad, 35-36, 50-63, 112, 278.
— Aspectos de organización de la, 35, 55, 61, 94, 282.
—— personales, 35, 56.
— Crisis de la, 59-60, 74.
— Economía de la, 35, 53, 59, 74.
— Malestar de la, 50-59, 61.
— Política de la, 35, 54-55, 60.
Modernismo, 63.
Modernización, 52-63.
Mosaico móvil, 91-100, 113, 115, 260, 282-283.

Narcisismo, 69, 102-106.
Narraciones, 83-85, 103.
National Curriculum (Inglaterra y Gales), 32, 81-82, 176.
Neomarxismo, 70.
Nostalgia, 62, 88.

Padres, 285, 286.
Paternalismo, 62, 278, 279.
Pensamiento del profesor, 165.
Perfeccionamiento, 87, 211.
— continuo, 270.
Perfeccionismo, 176-179, 180, 181.
Pericia compartida, 145, 159-161, 176-177, 228-229.
— criticada, 102.
— especializada, 158-161.
— impuesta, 145.
— Modelos de, 88, 178.
— singular, 176-177, 178.
Planificación cooperativa, 122, 157, 163, 204-205, 206, 224-226.
— del desarrollo, 112.
Plazo de renovación del personal, 74.
Posliberalismo, 73.
Postindustrialismo, 29, 73, 116, 287.
Postmodernidad, 29-30, 36-47, 50, 64-116, 258, 263, 273, 275, 278, 282-283.
— Aspectos de organización de la, 36.
—— económicos de la, 36.
—— filosóficos e ideológicos, 36.
—— personales, 37.
—— políticos, 36.
— Definición de, 64.
— Ecología de la, 80-81, 84.
— Modernidad y, 69.
— Paradojas, 73-116.
Postmodernismo, 64-72.
Pragmatismo crítico, 66.
Proceso de decisión, 256-257.
Procesos laborales, 53, 75, 143-146.
Producción. Cambios en la, 74, 77.
— en masa, 35, 53, 59, 74.
— en pequeñas series, 75.
— personalizada, 75.
Profesionalidad, 145, 146, 151-154, 158, 162, 224, 272, 275.
Profesionalización, 43, 142.
Programación, 150, 154, 163.
Propiedad, 40, 200-201.

Racionalidad, 36.
— técnica, 61, 173.
Racionalización, 51.
Recompensas psíquicas, 197, 199.
Reculturación, 281-284.
Redes, 94, 282.
Reestructuración, 33, 47, 48, 264-287.
Reforma, 35, 265.
Relaciones de poder, 266, 281.
Rendición de cuentas, 150-151, 159, 161, 174-175, 182, 196.
Resistencia, 91, 195, 273.
Responsabilidad. Ética de la, 200, 203.
Riesgo, 277-279.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Saber. Trabajadores del, 76.
Secretismo, 188, 189, 194, 205.
Sentimientos, 165.
Separación administrativa, 132-135.
Simulación segura, 41, 105-112, 222.
Sindicatos, 97, 283.
Sistemas premodernos, 50, 62.
Soledad, 206-208.
Supervisión, 137-138.

Tecnología, 75-76, 106-107, 115.
Tiempo, 44-45, 119-164, 218-219, 221.
— Alumnos y, 130.
— Categoría y, 123.
— de preparación, 120, 123, 137, 143-146, 189.
— de reloj, 124.
— Estructuración, 119, 124.
— fenomenológico, 124-132.
— fijado, 121.
— físico, 131.
— Grupo, 122.
— hegemónico, 139.
— impuesto, 221-226.
— Innovación y, 126, 130, 133.
— micropolítico, 122-123.
— monocrónico, 127-130, 132-134.
— Objetivo, 121, 126.
— personal, 122.
— policrónico, 127-130, 131-132, 133.
— público, 121.
Tiempo robado, 122.
— Sexo y, 124, 127-130, 140.
— sincronizado, 269.
— sociopolítico, 132-139.
— subjetivo, 124.
— técnico-racional, 120-122.
— Visiones administrativas del, 126, 128-129, 134, 137-141.
Tradición judeocristiana, 37, 85.
Trampas culpabilizadoras, 167, 170-179, 182.
Trato "de Fausto", 138, 161, 164.
Tutoría a cargo de los compañeros, 230-233.

Universidad, 91.

Vida, 154, 177, 183, 273.
Visión, 87, 255, 260, 272-275, 286.
Voz, 45, 173, 272-275, 286.

Yo. Burocracia y, 95.
— Contexto del, 104.
— del profesor, 56-57.
— Delirios de omnipotencia, 103.
— Desarrollo del, 103, 104.
— ilimitado, 100-105.
— Indulgencia, 69, 103.
— Límites del, 101.
— moderno, 100.
— múltiple, 100.
— narcisista, 104, 106.
— Referencialidad, 103.
— reflexivo, 102.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Otras obras de Ediciones Morata de interés

Adorno, Th. W.: *Educación para la emancipación,* 1998.
Aitken, J. y Mills, G.: *Tecnología creativa,* (6.ª ed.), 2005.
Álvarez Méndez, J. M.: *Evaluar para conocer, examinar para excluir,* (2.ª ed.), 2005.
Álvarez Uría, F. y Varela, J.: *Sociología, capitalismo y democracia,* 2004.
Apple, M. W.: *Política cultural y educación,* (2.ª ed.), 2001.
——— **y Beane, J. A.:** *Escuelas democráticas,* (4.ª ed.), 2005.
Bale, J.: *Didáctica de la geografía en la escuela primaria,* (3.ª ed.), 1999.
Ball, S.: *Foucault y la educación,* (4.ª ed.), 2001.
Beane, J. A.: *La integración del currículum,* 2005.
Bernstein, B.: *La estructura del discurso pedagógico,* (4.ª ed.), 2001.
——— *Pedagogía, control simbólico e identidad,* 1998.
Brockbank, A. y McGill, I.: *Aprendizaje reflexivo en la educación superior,* 2002.
Browne, N. y France, P.: *Hacia una educación infantil no sexista,* (2.ª ed.), 2001.
Bruner, J.: *Desarrollo cognitivo y educación,* (5.ª ed.), 2004.
Buckingham, D.: *Crecer en la era de los medios electrónicos,* 2002.
Cairney, T. H.: *Enseñanza de la comprensión lectora,* (4.ª ed.), 2005.
Carbonell, J.: *La aventura de innovar,* (2.ª ed.), 2002.
Carr, W.: *Una teoría para la educación,* (3.ª ed.), 2002.
Clemente Linuesa, M.: *Lectura y cultura escrita,* 2004.
Cole, M.: *Psicología cultural,* (2.ª ed.), 2003.
Coleman, J. C. y L. B. Hendry: *Psicología de la adolescencia,* (4.ª ed. actualizada), 2003.
Condorcet, M. de: *Cinco memorias sobre la instrucción pública,* 2001.
Connell, R. W.: *Escuelas y justicia social,* (2.ª ed.), 1999.
Contreras, J.: *La autonomía del profesorado,* (3.ª ed.), 2001.
Cook, T. D. y Reichardt, Ch.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa,* (4.ª ed.), 2000.
Cummins, J.: *Lenguaje, poder y pedagogía,* 2002.
Dadzie, S.: *Herramientas contra el racismo en las aulas,* 2004.
Decroly, O.: *El juego educativo,* (4.ª ed.), 2002.
Delval, J.: *Aprender en la vida y en la escuela,* (3.ª ed.), 2005.
Dewey, J.: *Democracia y educación,* (6.ª ed.), 2004.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Dewey, J.: *La opinión pública y sus problemas,* 2004.
Donaldson, M.: *La mente de los niños,* (5.ª ed.), 2003.
Driver, R., Guesne, E. y Tiberghien, A.: *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia,* (4.ª ed.), 1999.
Durkheim, E.: *La educación moral,* 2002.
——— *Las reglas del método sociológico,* (6.ª ed.), 1993.
Elliott, J.: *El cambio educativo desde la investigación-acción,* (4.ª ed.), 2005.
Fernández Enguita, M.: *Educar en tiempos inciertos,* 2001.
Flick, U.: *Introducción a la investigación cualitativa,* 2004.
Freinet, C.: *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas,* (2.ª ed.), 1996.
Freire, P.: *Pedagogía de la indignación,* 2001.
Freyd, J. J.: *Abusos sexuales en la infancia,* 2003.
Gardner, H.; Feldman, D. H. y Krechevsky, M. (Comps.): *El Proyecto Spectrum (3 vols.),* 2001.
Gee, P.: *La ideología en los Discursos,* 2005.
Gimeno Sacristán, J.: *El alumno como invención,* 2003.
——— *El* curriculum: *una reflexión sobre la práctica,* (8.ª ed.), 2002.
——— *La educación obligatoria: Su sentido educativo y social,* (3.ª ed.), 2005.
——— *Educar y convivir en la cultura global,* (2.ª ed.), 2002.
——— *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia,* (11.ª ed.), 2002.
——— *Poderes inestables en educación,* (2.ª ed.), 1999.
——— *La transición a la educación secundaria,* (4.ª ed.), 2000.
——— *La educación que aún es posible,* 2005.
——— **y Pérez Gómez, A. I.:** *Comprender y transformar la enseñanza,* (10.ª ed.), 2002.
Goetz, J. P. y LeCompte, M. D.: *Etnografía y diseño cualitativo en inv. educ.,* 1988.
Gómez Llorente, L.: *Educación pública,* (2.ª ed.), 2001.
Gore, J.: *Controversias entre las pedagogías,* 1996.
Graves, D. H.: *Didáctica de la escritura,* (3.ª ed.), 2002.
Gross, J.: *Necesidades educativas especiales en educación primaria,* 2004.
Grundy, S.: *Producto o praxis del* curriculum, (3.ª ed.), 1998.
Halliday, J.: *Educación, gerencialismo y mercado,* 1995.
Harding, S.: *Ciencia y feminismo,* 1996.
Harlen, W.: *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias,* (6.ª ed.), 2005.
Haydon, G.: *Enseñar valores. Un nuevo enfoque,* 2003.
Healy, K.: *Trabajo social: Perspectivas contemporáneas,* 2001.
Hegarty, S.: *Aprender juntos: la integración escolar,* (4.ª ed.), 2004.
Hicks, D.: *Educación para la paz,* (2.ª ed.), 1999.
House, E.: *Evaluación, ética y poder,* (3.ª ed.), 2000.
——— **y Howe, K. R.:** *Valores en evaluación e investigación social,* 2001.
Jackson, Ph. W.: *La vida en las aulas,* (6.ª ed.), 2001.
Kemmis, S.: *El* curriculum: *más allá de la teoría de la reproducción,* (3.ª ed.), 1998.
Kincheloe, J.; Steinberg, Sh. y Villaverde, L. (Comps.): *Repensar la inteligencia,* 2004.
Kushner, S.: *Personalizar la evaluación,* 2002.
Le Bon, G.: *Psicología de las masas,* (5.ª ed.), 2005.
Liston, D. P. y Zeichner, K. M.: *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización,* (3.ª ed.), 2003.
López, L. E. y Jung, I. (Comps.): *Sobre las huellas de la voz,* 1999.

© Ediciones Morata, S. L.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Lundgren, U. P.: *Teoría del* curriculum *y escolarización,* (2.ª ed.), 1997.
Martínez Bonafé, J.: *Políticas del libro de texto escolar,* 2002.
McCarthy, C.: *Racismo y* curriculum, 1994.
McCormick, R. y James, M.: *Evaluación del* curriculum *en los centros escolares,* (2.ª ed.), 1997.
McKernan, J.: *Investigación-acción y* curriculum, (2.ª ed.), 2001.
McLane, J. B. y McNamee, G. D.: *Alfabetización temprana,* 1999.
Moscovici, S.: *Psicología de las minorías activas,* (2.ª ed.), 1996.
Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M.: *La zona de construcción del conocimiento,* (3.ª ed.), 1998.
Olweus, D.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares,* (2.ª ed.), 2004.
Pérez Gómez, A. I.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal,* (4.ª ed.), 2004.
Perrenoud, Ph.: *La construcción del éxito y del fracaso escolar,* (3.ª ed.), 2001.
Piaget, J.: *Psicología del niño,* (16.ª ed.), 2002.
——— *La representación del mundo en el niño,* (9.ª ed.), 2001.
——— *La toma de conciencia,* (3.ª ed.), 1985.
Pimm, D.: *El lenguaje matemático en el aula,* (3.ª ed.), 2002.
Popkewitz, Th. S.: *Sociología política de las reformas educativas,* (3.ª ed.), 2000.
Pozo, J. I.: *Adquisición de conocimiento,* 2003.
——— *Humana mente,* 2001.
——— *Teorías cognitivas del aprendizaje,* (8.ª ed.), 2003.
——— **y Gómez Crespo, M. A.:** *Aprender y enseñar ciencia,* (4.ª ed.), 2004.
Santos Guerra, M. A.: *La escuela que aprende,* (3.ª ed.), 2002.
Sichra, I. (Comp.): *Género, etnicidad y educación en América Latina,* 2004.
Smale, G.; Tuson, G. y Statham, D.: *Problemas sociales y trabajo social,* 2003.
Sperber, D.: *Explicar la cultura,* 2005.
Squires, D. y McDougall, A.: *Cómo elegir y utilizar software educativo,* (2.ª ed.), 2001.
Stake, R.: *Investigación con estudio de casos,* (3.ª ed.), 2005.
Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del* curriculum, (5.ª ed.), 2003.
——— *La investigación como base de la enseñanza,* (5.ª ed.), 2004.
Stuart-Hamilton, I.: *Psicología del envejecimiento,* 2002.
Suárez-Orozco, C. y M. M.: *La infancia de la inmigración,* 2003.
Thornton, S.: *La resolución infantil de problemas,* (2.ª ed.), 2000.
Torres, J.: *Globalización e interdisciplinariedad,* (4.ª ed.), 2000.
——— *El* curriculum *oculto,* (8.ª ed.), 2005.
——— *Educación en tiempos de neoliberalismo,* 2001.
Turner, J.: *Redescubrir el grupo social,* 1990.
Tyler, J.: *Organización escolar,* (2.ª ed.), 1996.
Usher, R. y Bryant, I.: *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo,* (2.ª ed.), 1997.
Valle, F.: *Psicolingüística,* (2.ª ed.), 1992.
Viñao, A.: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas,* 2002.
VV.AA.: *Volver a pensar la educación* (2 vols.), (2.ª ed.), 1999.
Walker, R.: *Métodos de investigación para el profesorado,* (3.ª ed.), 2002.
Willis, A. y Ricciuti, H.: *Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años,* (3.ª ed.), 2000.
Wray, D. y Lewis, M.: *Aprender a leer y escribir textos de información,* 2000.

© Ediciones Morata, S. L.
PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Andy HARGREAVES analiza en este libro cómo está cambiando la enseñanza, y las opciones y retos que se plantean al profesorado a medida que nos introducimos en la era postmoderna. Realiza una exposición asequible y rigurosa de la sociedad postmoderna, de los cambios sociales y de las transformaciones que se producen en el trabajo del profesorado.

Basándose en sus investigaciones con docentes de todos los niveles educativos, nos muestra las variaciones y vicisitudes de su trabajo, así como sus regularidades profundas y persistentes y los porqués de las continuas críticas e ingratitudes a las que éstos se ven sometidos en la consideración de su profesionalidad.

En esta obra se estudian con rigor y amenidad las dimensiones personal, moral, cultural y política de la enseñanza y del papel que desempeña el profesorado. Se examina de qué manera los cambios rápidos y de largo alcance, que se están produciendo en una época postindustrial, postmoderna, afectan y condicionan las regularidades fundamentales de la enseñanza y el trabajo de los educadores. HARGREAVES afirma que las estructuras y culturas de la enseñanza tienen que cambiar aún más para que los docentes no se vean atrapados en la culpabilidad, oprimidos por el tiempo y sobrecargados por las decisiones que les imponen.

Provocador, aunque muy práctico, este libro es de gran utilidad para los profesores de todos los niveles del sistema educativo y para los que con ellos colaboran, así como para quienes pretenden comprender mejor la enseñanza en una época postmoderna.

00000
9 788471 124067
ISBN 84-7112-406-8

Colección: **Pedagogía**

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA
BIBLIOTECA DIGITAL DE PEDAGOGÍA
MÉXICO

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA
"Biblioteca Digital De Pedagogía"
MÉXICO

EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
morata@edmorata.es - www.edmorata.es